INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA GENERAL

FRANCO FRABBONI
FRANCA PINTO MINERVA



educación

traducción de
ROLANDO JULIÁN BOMPADRE

INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA GENERAL

por
FRANCO FRABBONI
FRANCA PINTO MINERVA





siglo xxi editores, s.a. de c.v.
CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS, 04310, MÉXICO, D.F.

siglo xxi editores, s.a.
TUCUMÁN 1621, 7º N, C1050AAG, BUENOS AIRES, ARGENTINA

siglo xxi de españa editores, s.a.
PRÍNCIPE DE VERGARA 78, 28006, MADRID, ESPAÑA

portada: target

primera edición en español, 2006
© siglo xxi editores, s.a. de c.v.
isbn 968-23-2613-3

primera edición en italiano, 2003
© gius. laterza & figli, roma-bari
título original: *introduzione alla pedagogia generale*

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en méxico / printed and made in mexico

INTRODUCCIÓN

El presente volumen vuelve a presentar, oportunamente reducidos y en parte revisados para un uso más ágil, temas y problemas ya afrontados en el más vasto *Manuale di pedagogia generale*, publicado por primera vez en los "Manuali Laterza" en 1994.

En esta Introducción, entonces, se trazará, en su esencia, el marco de las referencias generales e irrenunciables para acercarse a un saber —el pedagógico— por su naturaleza complejo y articulado. En tanto *saber general* sobre la formación, la pedagogía se caracteriza por un específico campo reflexivo.

Tal campo reflexivo general es *condición* y *resultado*, al mismo tiempo, del creativo y recurrente cruce entre dimensión teórica y dimensión experiencial que permite a la ciencia pedagógica moverse, dialéctica y dinámicamente, entre una instancia analítica e interpretativa (crítico-reflexiva) y una instancia proyectiva y transformativa (crítico-emancipativa).

Se trata de un paradigma de saber que fue redefiniéndose a partir de la segunda mitad del siglo XX, es decir, en los años en que en el ámbito *epistemológico* se discutía sobre la idea misma de "ciencia" (problematizando la estructura epistemológica, los objetos de investigación, los procedimientos metodológicos, los criterios de prueba, el contexto histórico-cultural). En esta perspectiva, autores como Popper, Kuhn, Feyerabend, superando y subvirtiendo los tradicionales métodos interpretativos, sustituían a modelos de conocimiento unívocos, exhaustivos y totalizadores, modelos inspirados y distinguidos por los caracteres de parcialidad, provisionalidad, historicidad. En el curso de este proceso general de redefinición científica la pedagogía va delineando el perfil de su original identidad de saber en el que se cruzan y rearticulan dimensiones a menudo contrapuestas como *naturaleza* y *cultura*, *cuerpo* y *mente*, *racionalidad* e *imaginación*, *subjetividad* e *intersubjetividad*.

A la luz de tal complejidad del sistema científico de la pedagogía y desde la perspectiva de una proyectualidad formativa-transformativa abierta y multidimensional, el presente volumen delinea y propone

un preciso paradigma teórico de naturaleza interdisciplinaria. Por una parte, tal paradigma está atento a los aspectos "moleculares", relativos a los componentes neurobiológicos que concurren a estructurar la especificidad de las particulares y originales arquitecturas mentales de los sujetos en formación y, por la otra, está atento a los aspectos "emulsivos", relativos a las influencias que los contextos de vida (históricos y sociales, afectivos y emotivos) y las culturas de pertenencia (con sus sistemas simbólicos y tecnológicos) ejercen sobre el desplegarse de los trayectos existenciales concretos de las particulares subjetividades. En el cruce de un criterio "desde abajo" (*bottom-up*) y un criterio "desde arriba" (*top-down*), nuestro modelo pretende, entonces, contribuir a individualizar y especificar la relación antinómica y transactiva que existe entre "vínculos genéticos" e "impronta cultural", en la construcción de la irreducible particularidad y diferencia que caracteriza cada trayecto de desarrollo, aprendizaje y formación.

La Primera Parte, *La identidad de la pedagogía*, se detiene en el itinerario de investigación que llevó a la pedagogía a individuar su especificidad epistemológica. Un itinerario, éste, reconstruido por medio de la problematización de las dimensiones que orientaron las condiciones de su ser pensable (es decir, de su reconstrucción crítica y reflexiva), además de su función proyectiva y transformativa (emancipativa). Dicha reflexión es conducida a la luz del "problematicismo pedagógico", asumido como espacio teorético de referencia.

La Segunda Parte, *La pedagogía entre las ciencias*, entrelaza la contribución de los diferentes saberes de las ciencias de la educación en algunas temáticas cruciales, individuando y brindando a cada una de ellas el específico punto de vista pedagógico. Se trata de temas relativos:

—a la *complejidad*, leída con la mirada de una razón problemática y plural, en la perspectiva de una *educación a la razón* en condiciones de interpretar y elaborar las categorías de la complejidad, en particular las de la *descentralización*, de la *pluralidad* y de la *diferencia*;

—a la relación entre *naturaleza* y *técnica*, en la manera como esta relación transactiva se fue configurando en el curso de los últimos decenios, contemporáneamente a la modificación del mismo sistema epistemológico de las disciplinas de referencia, en particular la biología y la cibernética. En el volumen, en efecto, se reconstruyen las principales líneas de desarrollo de estas ciencias y algunos núcleos conceptuales centrales (la relación mente-cerebro-ambiente, la interconexión in-

teligencia biológica-inteligencia artificial, la multiplicación de los códigos y de los aparatos tecnológicos de expresión y de comunicación) a fin de determinar las más importantes "secuelas pedagógicas". Reconducibles, estas últimas, a la relación entre evolución neurobiológica, evolución tecnológica y formación multidimensional y multilingüística;

—al nexo entre *sujeto*, *cultura* y *sociedad*, reconstruido por medio de la contribución conjunta de disciplinas como la psicología, la antropología y la sociología. El propósito de este volumen es arribar a la elaboración de un punto de vista pedagógico específico, capaz de proponer un proyecto formativo que, con relación al *sujeto*, exalte la dimensión ecológica del desarrollo y del conocimiento; con relación a la *cultura*, proponga formas de descentralización cultural y de pensamiento migratorio; en relación con la *sociedad*, elabore y difunda una red integrada de ofertas formativas idónea al sostenimiento de la continuidad entre los diferentes lugares de la socialización y de la alfabetización, en función de igualdad y de democracia.

La Tercera Parte, *Los lugares y los tiempos de la educación*, se dedica a analizar los múltiples lugares (la escuela, la familia, el asociacionismo laico y religioso, los entes locales) y los diferentes tiempos (la infancia, la juventud, la edad adulta, la edad anciana) de la formación. Todo esto en la perspectiva de la construcción de un "sistema formativo integrado", capaz de optimizar las interconexiones institucionales y, de ese modo, capaz también de garantizar la formación de todos y para toda la vida.

El volumen da cuenta de la problematicidad pero, al mismo tiempo, de la delicadeza y de la ineludibilidad de estas cuestiones, brindando una referencia constante a las indicaciones teoréticas que han guiado la reflexión pedagógica a partir de la segunda mitad del siglo XX.

FRANCO FRABBONI - FRANCA PINTO MINERVA

INTRODUCCIÓN A LA PEDAGOGÍA GENERAL

PRIMERA PARTE

LA IDENTIDAD DE LA PEDAGOGÍA

1. LA PEDAGOGÍA ENTRE CIENCIA Y UTOPÍA

PRESENTACIÓN. DISENSO E INSTANCIAS CRÍTICO-RECONSTRUCTIVAS

El actual orden del saber-discurso pedagógico es el resultado de una larga historia de reflexión que se desarrolló en los siglos con el alternarse y entramarse de distintas corrientes de pensamiento, cada una de las cuales (con su propia concepción del hombre y de la mujer, de la naturaleza y de la sociedad, de lo inmanente y de lo trascendente) influyó en los varios modelos de educación-instrucción-formación y, por consiguiente, en los respectivos modelos de escuela.

A su turno, las diferentes concepciones del conocimiento, del mundo y de la cultura son fuertemente deudoras de específicos modelos pedagógicos, es decir, de específicas "teorías de la modificabilidad humana". En otras palabras, muchas revoluciones conceptuales (científicas y artísticas) son el resultado de determinados "proyectos de formación" y de la específica valorización promovida por éstos respecto de determinadas dimensiones heurísticas y críticas, divergentes y creativas del pensamiento y de la acción humana.

A la luz de estas consideraciones, resulta evidente la estrecha conexión entre la actual reflexión sobre el aparato teórico de la pedagogía y la más integral historia de dicha reflexión.

Pretendiendo, no obstante, circunscribir el análisis a la realidad más próxima a nosotros, un significativo punto de referencia puede ser individuado en el debate que se desarrolló a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En efecto, es en torno de estos años cruciales cuando se hacen evidentes las contradicciones de determinados modelos económicos y sociales pero, sobre todo, culturales y educativos, y que surgen con fuerza instancias de radical redefinición del sistema formativo completo.

Las devastaciones de la guerra y de la Shoá, los horrores del exterminio, las imágenes apocalípticas de Hiroshima y Nagasaki encauzan un amplio proceso de reflexión sobre aquel "naufragio de la razón" al que ligar el absurdo y el sinsentido de tanta crueldad.

En este alterado clima se inician y multiplican, a un tiempo, proyectos y programas de reconstrucción material, cultural y moral de un mundo que se presenta en pedazos.

Se vuelve a discutir la cuestión de los derechos humanos (el derecho a la vida, a la salud, a la cultura, a la escuela, a la creatividad) y, sobre todo, la necesidad de garantizar tales derechos a quienes están privados de ellos: a los pueblos, grupos, personas, víctimas de discriminaciones sociales y culturales, constreñidos a vivir en condiciones de extrema pobreza, dependencia y explotación. De este modo, entre los años cincuenta y sesenta, todo Occidente es atravesado por un amplio y articulado movimiento de disenso y de impugnación que, partiendo de los Estados Unidos de América, no tarda en llegar a Europa.

Tal disenso se inspira en los manifiestos de crítica y de transformación social propuestos por las vanguardias artístico-literarias de aquellos años. Estas últimas interpretan y expresan el sentido de profunda desconfianza de los jóvenes estadounidenses de la posguerra (la *beat generation*) respecto de toda forma de participación social y política.

En las obras de escritores como Jack Kerouac, William Burroughs, Allen Ginsberg y Gregory Corso, se plasma literariamente la idea de una rebelión total al consumismo y al vacío espiritual de una sociedad de masa, alienada por el bienestar material. Por ello los *beats* eligen la fuga de la sociedad estadunidense (y de la sociedad *tout court*), reconociendo en la extraneidad al sistema la única posible alternativa existencial y artística al sufrimiento trágico inducido por la opacidad y por la incomunicabilidad de la sociedad industrial.[1]

Sucesivamente, se abre en Estados Unidos una nueva fase de disenso e impugnación más comprometida en el ámbito social y político que la del decenio *beat*. En un primer momento, la profunda instancia de renovación de los jóvenes se traduce en formas inéditas de "contracultura": algunas franjas juveniles —los *hippies*— manifiestan su oposición al sistema adoptando un estilo de vida inspirado en los ideales comunitarios, anárquicos y libertarios, de hermandad pacifista y humanitaria.

Sin embargo, con el *movimiento estudiantil*, surgido en la Universidad californiana de Berkeley y difundido rápidamente en todos los Estados Unidos y en Europa occidental, el fenómeno contestatario ju-

[1] Cfr. al respecto V. Amoruso, *La letteratura beat americana*, Roma-Bari, Laterza, 1980[3]; F. Pivano, *C'era una volta un beat. L'avventura degli anni '60*, Milán, Arcana ed., 1988.

venil asume un relieve verdaderamente inesperado. Los jóvenes activistas que comenzaron a actuar contra el riesgo de la guerra nuclear, contra la indiferencia y el conformismo de los poderes institucionales, supieron traducir la condena de la sociedad industrial y la elección "existencial" de "extraneidad" al sistema (antes personificada por los *beats* y formalizada por Marcuse en *El hombre unidimensional*, de 1967) en una precisa elección "política" y participativa. Dicha fuerza antagonista, a diferencia de lo ocurrido en el decenio precedente, encuentra el camino para transformarse en un amplio *movimiento* político y social que actúa y se difunde fuera de los lugares tradicionales de la política. La campaña por el desarme nuclear, la batalla por los derechos civiles de las minorías étnicas (los negros, los inmigrantes latinoamericanos), la oposición a la guerra de Vietnam y la defensa del medio ambiente son algunos de los temas a los que se suma la denuncia de los estudiantes.

En pocos años, la rebelión juvenil contra la sociedad burguesa se asocia a las instancias de reivindicación de todas las minorías así como también a la lucha de los movimientos tercermundistas y antiimperialistas de Asia, de África y de América Latina, confluyendo en una movilización ideal y política heterogénea y estratificada. En este sentido, el movimiento juvenil se encuentra a menudo acompañando, en aquellos años, la lucha del *movimiento negro*, conducido por Martin Luther King y Malcolm X. Los dos líderes negros, por distintos caminos, mostraron a la opinión pública las necesidades y aspiraciones de millones de personas discriminadas y oprimidas, y encontraron violentísimas represalias racistas: Malcolm X fue asesinado en 1965 y Martin Luther King, en 1968.

A todo esto se agrega el amplio movimiento de autotransformación que tiene como protagonista al mundo católico y a su misma Iglesia. Es el papa Juan XXIII quien signa el gran cambio: con el Concilio Vaticano II (1962-1965) y con las encíclicas *Mater magistra* (1961) y *Pacem in terris* (1963), la fundación de una Iglesia más moderna se anuncia ligada a la renovación de las tradiciones y a la *apertura* y al *diálogo* con todas las mentes iluminadas por la razón y por la honestidad. Esta instancia se traduce en la intensa obra llevada adelante por el papa Paulo VI así como también en la realizada por los grupos de los llamados "católicos del disenso".[2]

[2] En el ámbito de la amplia y diversificada literatura sobre la impugnación estudiantil y sobre los movimientos de protesta de los años sesenta y setenta del siglo XX, señalaremos: A. L. De Castris, *Sulle ceneri di Gramsci*, Nápoles, Cuen, 1993. En este libro más que en otros parece surgir el sentido de utopía, pero también una lúcida crítica-auto-

En este marco rico y heterogéneo, la impugnación de los años sesenta y setenta involucraba de lleno a la pedagogía, a la educación y a la escuela, denunciando su carácter ideológico, es decir, la función de reproducción y de reforzamiento de una ideología precisa —la capitalista y burguesa— que aquéllas cumplían. La pedagogía, entonces, se implica de lleno en un proceso crítico-reconstructivo general. Un proceso que la ve comprometida con la revisión de su proyecto formativo pero, sobre todo, de su estatuto de ciencia que "piensa" y "proyecta" la formación.

El propósito de estas páginas es recorrer este itinerario de autocrítica y de progresiva autonomización: un itinerario que vio a la pedagogía empeñada, por una parte, en desvincularse de su histórica subordinación a los saberes filosóficos y, por la otra, en refundarse sobre una base científica también gracias al cruce y a los intercambios constructivos con otros saberes.

Todo esto se reconstruye a la luz de algunas categorías-clave: *pluralidad* y *diferencia*, *creatividad* y *cambio*. Categorías que nos permiten reconocer y relacionar dialécticamente entre ellas dimensiones pedagógicas a menudos separadas y contrapuestas; interconectar racionalidad e irracionalidad, lógica e imaginación, razón y deseo, pero también mito y ciencia, naturaleza y técnica, individuo y contexto, memoria y proyecto.

1. El camino de la ciencia

1.1. En busca de una autonomía científica propia

Para la pedagogía, entonces, la segunda mitad del siglo XX ve el inicio de un difícil camino de reflexión en busca de su autonomía científica y en busca, también, de una redefinición de sus relaciones con la filosofía y con las otras ciencias.

En dicho camino, la función crítica y reflexiva de la pedagogía

---

crítica del papel de los intelectuales en los procesos de transformación política de los años sesenta. Una amplia, puntual y preciosa síntesis de las más profundas tematizaciones sobre la materia se encuentra en P. Voza, *Il sessantotto a un passo dal cielo*, Roma, Datanews editrice, 1998. Entre los numerosos e importantes textos de la Escuela de Francfort, cfr. sobre todo: H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione* [*El hombre unidimensional*, Barcelona, Planeta-Agostini, 1985] (1964), Turín, Einaudi, 1967.

comprendió, además de las *condiciones*, los *contextos* y las *orientaciones regulativas* objeto del "pensar" y del "hacer" pedagógico, también y sobre todo su mismo aparato teorético (su estructura conceptual, su lenguaje, sus métodos, su específica connotación social y política y su función transformativa y reconstructiva). En otras palabras, la pedagogía, reconociendo la multiplicidad de las instancias que concurren a constituirla, está dispuesta a redescribirse continuamente, a establecer, con una nueva descripción de sí, una ulterior profundización de su saber inquieto y complejo, como compleja es la "formación", objeto de su reflexión.

En este itinerario, nunca definitivamente concluido, la pedagogía se movió y se mueve aún entre la búsqueda de *autonomía* y la exigencia de *interdisciplinariedad*. En otras palabras, la pedagogía se fue configurando como saber marcado por cruces, vínculos y entramados con otros saberes.

En tal sentido, la pedagogía puede ser interpretada como *ciencia de confín* siempre que el concepto de confín sea entendido no como barrera rígida que delimita y separa sino, por el contrario, como *área de común intrusión*, en la cual construir y compartir conocimiento "entre" saberes diferentes que, desde puntos de vista diferentes (y con aparatos teóricos y metodológicos diferentes), observan, reflexionan y proyectan en torno de comunes objetos de investigación.

La búsqueda de identidad por parte de la pedagogía se presenta, entonces, como un proceso abierto y en continuo devenir, en el cual la pedagogía aparece caracterizada por una disponibilidad natural a dejarse "contaminar" por otros saberes, pero, al mismo tiempo, comprometida con elaborar sus propios y autónomos puntos de vista. Todo esto, utilizando conocimientos a veces provenientes de los saberes extrapedagógicos, pero interpretándolos y reorientándolos a la luz de lo que es el objeto constitutivo de la investigación pedagógica, es decir, la relación transactiva instrucción-educación-formación.

La *formación*, en particular, se propone como la "categoría comprensiva" del saber pedagógico, espacio problemático de diferenciación y enlace entre instancias éticas, relativas a la adquisición de valores y comportamientos, e instancias cognitivas y afectivas, relativas a la adquisición de saberes y competencias. La formación, asimismo, se despliega en una doble dimensión: una primera, relativa al "dar-forma" (y al "tomar forma"), es decir, a los procesos por los cuales las instituciones formativas se ocupan de conservar y transmitir a las jóvenes

generaciones el conocimiento y la cultura de un grupo social, y una segunda dimensión relativa al "formar-se", es decir, a los procesos autoconstructivos por medio de los cuales el sujeto particular elabora y transfigura dicha cultura con el aporte de su específica individualidad.

En dicho sentido, la pedagogía confirma su naturaleza de saber general y reflexivo, crítico y emancipativo, comprometido con definir su identidad articulándola fundamentalmente en dos direcciones:

—en la dirección de *investigación teórica* que, por medio de diferentes puntos de vista (desde el empírico y experimental al fenomenológico, desde el crítico-hermenéutico al metateórico), focalizó la atención particularmente en el análisis de los *fines* y de los *medios* de la instrucción-educación-formación (y en las condiciones de lo pensable y lo realizable), para llegar a examinar mejor el análisis del discurso pedagógico en lo relativo a sus estructuras formales, a sus lenguajes y a sus lógicas, así como también a los nexos transactivos que unen contingencia y futuro, realidad y utopía;

—en la dirección de *praxis pedagógica*, es decir, en la proyección-realización-verificación de los procesos formativos-transformativos en el contexto de situaciones históricas, sociales y culturales concretas. Esto puso en el centro del discurso pedagógico la complejidad ligada a las diferentes *estaciones* de la educación (de la infancia a la vejez) así como también a la pluralidad de los *lugares* de la educación (de sedes formales a informales y no formales, de la escuela a la familia y a las estructuras sociales y culturales del territorio). Problemas y situaciones que involucran el hacer pedagógico y que reproponen y refuerzan lo crucial del papel de la formación.

1.2. La elección empírico-experimental

Se ha dicho que la pedagogía, criticada en los años cincuenta por la impugnación en tanto saber ideológicamente desacreditado y científicamente débil, en el intento por caracterizar la especificidad de su estructura de saber autónomo, busca en la ciencia la posibilidad de orientar la reformulación de su estatuto teórico y práctico y de redefinir su papel en el ámbito del más vasto tejido social.

Respecto de esta instancia de compleja redefinición, se pone en discusión, ya a partir de la segunda posguerra, la relación totalizadora que durante largo tiempo había tenido subordinada la pedagogía a la filosofía. En la perspectiva, entonces, de una desvinculación de la

filosofía, la pedagogía comienza a mirar con interés las contribuciones cognoscitivas que otras ciencias podrían realizar a la reconsideración autónoma y crítica de su objeto, de sus instrumentos, de su campo de investigación e intervención. En ese sentido, la pedagogía ensancha su interés teorético hacia otras corrientes de pensamiento: encuentra el debate neopositivista que se está desarrollando en Europa, el pragmático que proviene de los Estados Unidos, la fenomenología y el existencialismo teísta y laico, el personalismo francés ligado a los nombres de Mounier y Maritain, la filosofía marxista (sobre todo después de la publicación en Italia, entre 1948 y 1951, de los *Cuadernos de la cárcel* de Antonio Gramsci), así como también la nueva epistemología con su crítica a los modelos de ciencia totalizadores y dogmáticos.

La corriente que, en un primer momento, pareció poder interpretar mejor las exigencias de renovación científica de la pedagogía fue el *empirismo*. En efecto, la adhesión a la lógica empírica del modelo científico adquiere mayor credibilidad a medida que va emergiendo la conciencia de la dificultad del discurso pedagógico para responder a los nuevos interrogantes de formación de una sociedad en cambio y a medida que, paralelamente, se hace evidente la vaguedad lógico-epistemológica de su orden teórico tradicional.

Para liberarse de una secular condición de subalterna respecto de vínculos retóricos y metafísicos tradicionales (así como también de dependencia acrítica respecto de las prácticas sociales y políticas dominantes), la pedagogía va, entonces, al terreno empírico de la *observación*, de la *experimentación* y de la *verificación*, anclando la investigación en lo concreto de la *experiencia* y de la *pluralidad de los datos*.

La adopción de un punto de vista científico y autónomo sobre los problemas educativos se identifica, en una primera fase, con la adhesión al modelo del *pragmatismo* de John Dewey (1859-1952). Dicho modelo, partiendo de la concreta problematicidad de la experiencia (de su imprevisibilidad y de la inestabilidad y precariedad de la existencia), valoriza la dimensión lógico-investigativa del pensamiento por medio de prácticas formativas orientadas a activar las fases constructivas de la inteligencia (situación de duda, previsión conjetural, examen del problema, formulación de las hipótesis, verificación de las hipótesis en los hechos). El encuentro de la pedagogía con la ciencia se despliega en la propuesta deweyana, por lo tanto, con la exigencia de dominio del método que permite

conocer, es decir, el "método investigativo de la inteligencia", que es, al cabo, el mismo que caracteriza el proceder de la ciencia. Si el "método de la inteligencia" es lo que permite al individuo afrontar con éxito las situaciones problemáticas que se presentan en el ámbito de la experiencia, la educación tiene como objetivo principal incitar al mismo individuo a hacer propia una actitud científica. Todo esto en el ámbito de una concepción de la educación como continua "reorganización y reconstrucción de la experiencia", orientada a promover un pensamiento capaz de afrontar y gestionar las exigencias y los proyectos de una sociedad que evoluciona y cambia rápidamente, y capaz, también, de realizar una sociedad más justa y abierta a la confrontación, al intercambio, al diálogo y a la democracia.

El encuentro de la *pedagogía* con el *método científico* se despliega, de este modo —en la propuesta de Dewey—, con un fuerte significado progresista y democrático destinado a tener una gran participación en el debate sobre la redefinición del saber pedagógico.[3]

Sin embargo, la compleja obra de reescritura científica del saber pedagógico en la dirección del empirismo continúa ensanchándose en Italia, en el curso de los años sesenta y setenta del siglo XX, de una lógica completamente ligada al pragmatismo deweyano a un enfoque cada vez más inspirado en los modelos del *neopositivismo.* Si es verdad, en efecto, que la obra de Dewey contribuyó a incitar a la pedagogía a emprender la vía de la ciencia, también es verdad que el afirmarse en campo pedagógico de una actitud epistemológica estable se debe, sobre todo, a la influencia del neopositivismo (con su exigencia de un conocimiento científico fundado empíricamente en proposiciones racional y experimentalmente demostrables). De ese modo, la pedagogía se com-

[3] Cfr., entre las principales obras de Dewey, *Il mio credo pedagogico* (1897), Florencia, La Nuova Italia, 1954; *Scuola e società* (1915), Florencia, La Nuova Italia, 1968; *Democrazia e educazione* [*Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995] (1916), Florencia, La Nuova Italia, 1966; *Esperienza ed educazione* (1937), Florencia, La Nuova Italia, 1967. Sobre la vasta difusión de la obra de John Dewey en la posguerra italiana, sigue siendo fundamental el trabajo de catalogación, investigación y edición hecho por Lamberto Borghi. Más en particular, cfr. L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti,* Florencia, La Nuova Italia, 1951, así como también *Educazione e autorità nell'Italia moderna,* Florencia, La Nuova Italia, 1958.

promete con acortar la distancia que la separa de las ciencias más rigurosas (las ciencias físicas y matemáticas), profundizando la investigación sobre aspectos formales de su discurso.[4]

1.3. Cambio epistemológico, filosofía de la crisis y nueva racionalidad

Sin embargo, precisamente el modelo empírico y neopositivista —al cual la pedagogía se había dirigido en los años sesenta y setenta para legitimar su trayecto de autonomización científica— era, desde hacía muchos años, objeto de un importante proceso de revisión crítica por parte de algunos autores como Popper, Kuhn, Feyerabend.

Karl Popper (1902-1994), confrontando una concepción "reproductiva" y "conservativa" de la ciencia —orientada a alcanzar puntos firmes: las "verdades"—, sostiene que cada verdad científica es parcial y transitoria en tanto está siempre a la espera de que una verdad nueva venga a corregirla y a "falsearla".[5] Punto de partida de la teorización de Popper es la constatación de la insuficiencia del método inductivo, cuya alternativa está constituida por el método de la *falsación.* Las proposiciones científicas no pueden ser sometidas a "verificaciones" empíricas sino sólo a "falsaciones", es decir, a *formas negativas* de control empírico. Dado que no es posible conocer la verdad de una aserción universal demostrando la verdad de proposiciones particulares, el camino que posibilitará controlar la validez empírica de una proposición universal será el siguiente. De la proposición universal se *deducirá* una proposición particular que será sometida, luego, a la prueba de la experiencia. Tal prueba, sin embargo, se configura en los términos de un proceso de "falsación" más que en un proceso de "verificación": si la experiencia confirma la proposición deducida, querrá decir que la hipótesis ha sido reforzada (pero no "verificada"); si la experiencia no confir-

[4] La adopción del *empirismo* como categoría central de la pedagogía en tanto "ciencia empírica de la educación" encuentra, en Italia, su síntesis más exhaustiva, acabada y rigurosa en la reflexión de Raffaele Laporta. Una reflexión larga y constante, iniciada en los años noventa, con la publicación de la compleja obra *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1996. De Laporta véase también *Educazione e scienza empirica*, Roma, Rai, 1980. En lo que concierne más concretamente al modelo *neopositivista*, remitimos a la obra de Carmela Metelli di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padua, Marsilio, 1967.

[5] K. R. Popper, *Logica della scoperta scientifica* [*Lógica de la investigación científica,* México, Rei, 1991] (1934), Turín, Einaudi, 1970, p. 22.

ma la proposición deducida, querrá decir que también la proposición universal resulta "falseada". Es posible decir, por consiguiente, que una proposición es científica sólo cuando puede ser "confutada" por la experiencia.

En la perspectiva de Popper —es evidente— "la teoría precede siempre a la observación", orientando y condicionando todo el trabajo racional de construcción de conocimientos, de modelos y de verdades. Para cada problema, por tanto, existe siempre una infinidad de soluciones lógicamente posibles y el discurso científico es tanto más eficaz cuando más capaz es —sobrepasando la simple *rutina*— de multiplicar las hipótesis usando la imaginación y "aventurando" nuevas ideas que serán sometidas, luego, al procedimiento de la "falsación". La ciencia aparece, además, en su radical caracterización teórica, constitutivamente unida a las condiciones históricas y sociales respecto de las cuales toda teoría resulta determinada. De esto se deriva que el estudio del "pensamiento científico" no puede prescindir de la *historia del pensamiento*: es decir, del estudio de su concreto hacer dentro de precisas coordenadas espacio-temporales, sociales y políticas. Además de "fundar" y "explicar", se hace igualmente importante "describir" e "interpretar".

De este modo, la epistemología, en tanto "teoría del conocimiento", amplía su radio investigativo al vínculo entre teorías científicas y esferas culturales y simbólicas, sociales y existenciales. La epistemología, por lo tanto, se entrelaza con una serie de disciplinas de las cuales obtiene preciosas contribuciones: la historia y la sociología de la ciencia, la psicología de los procesos cognitivos y la biología del conocimiento, la lingüística y el psicoanálisis, la antropología y la etnología.

Entre los numerosos autores que se mueven dentro de la investigación epistemológica pospopperiana, Thomas Kuhn (1922-1996) profundiza la relación entre "continuidad y discontinuidad" en el proceder de la ciencia. Su análisis se contrapone definitivamente a la idea de que la ciencia progresa continuamente hacia un conocimiento cada vez más cercano a la "verdad". En efecto, la evolución real de la actividad científica es todo menos lineal y acumulativa. No sigue una dirección precisa sino que se mueve de modo irregular, alternando largos períodos de estancamiento con imprevistas crisis y transformaciones.

En los períodos de "ciencia normal", los científicos trabajan den-

tro de las coordenadas conceptuales y metodológicas de un paradigma determinado.[6] El cambio de paradigma no está regulado por el criterio del progreso cognoscitivo sino por razones variadas a las cuales los científicos se adhieren y muchas de las cuales conciernen a esferas ajenas a la científica. En realidad, dado que cada paradigma implica una particular "visión del mundo" —inconmensurable como cualquier otra— la elección de uno o de otro es una cuestión, sostiene Kuhn, de "fe". En la lucha entre paradigmas, por ende, el pasaje de uno a otro implica siempre, al mismo tiempo, aspectos regresivos y aspectos progresivos.

En línea con lo que en el mismo período proponía Kuhn, también Paul Feyerabend (1924-1994) quiere subrayar, con una nueva y provocativa radicalidad, la inconmensurabilidad de las teorías científicas. Esto significa —como la historia de la ciencia confirma— que la empresa científica no está gobernada por criterios de racionalidad sino por un "anarquismo epistemológico" en el cual todos, especialistas y no especialistas, pueden participar. Las estrategias adoptadas son múltiples y variadas, a menudo aparentemente absurdas y contradictorias respecto de las metodologías acreditadas en campo epistemológico pero capaces, no obstante, de revelarse productivas en determinadas circunstancias. En tal perspectiva,

> [...] un científico que desee maximizar el contenido empírico de sus opiniones […] debe adoptar una metodología múltiple. Debe confrontar ideas con otras ideas antes que con la "experiencia" y debe tratar de mejorar, antes que rechazar, las opiniones que en este contraste llevaron la peor parte. […] El conocimiento concebido de este modo no es una serie de teorías en sí coherentes que convergen hacia una concepción ideal, no es un acercamiento ideal, no es un acercamiento gradual a la verdad. Es más bien un *océano*, siempre creciente, *de alternativas recíprocamente incompatibles (y tal vez también inconmensurables)*: cada teoría individual, cada fábula, cada mito que forman parte de esta colección obligan a las otras a una mayor articulación, y todas contri-

[6] Al respecto, escribe Kuhn: "La transición de un paradigma en crisis a uno nuevo […] es todo menos un proceso acumulativo […]. Es más bien una reconstrucción del campo sobre bases nuevas, una reconstrucción que modifica algunas de las más elementales generalizaciones teóricas del campo. […] Toda revolución científica ha transformado la imaginación científica en un modo que tendremos que describir, en última instancia, como una transformación del mundo dentro del cual se hizo el trabajo científico" (T. S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* [*La estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, Alianza, 1983] [1962], Turín, Einaudi, 1969, pp. 111 y 25).

buyen, por medio de este proceso de competencia, al desarrollo de nuestra conciencia.[7]

En tal sentido, de Popper en más, se ensancha y profundiza la atención al peso que ejercen hechos de naturaleza "no racional" —ligados a la *intuición*, a la *motivación*, a la *imaginación*, a la *narración*— sobre el proceder de la ciencia. Se reconstruyen las "partes sumergidas" —no definibles según los parámetros tradicionales— que a menudo están en la base de las teorías científicas y que, si actúan sobre todo en la fase de la primera formulación de las hipótesis, continúan actuando después en la complejidad del proceso de elaboración teórica. En los momentos cruciales del nacimiento de una teoría (en la "fase auroral" del pensamiento) operan, en consecuencia, intuiciones, sugestiones, imágenes, técnicas y procedimientos tradicionalmente excluidos de la práctica oficial de la ciencia.

En consecuencia, en la génesis del pensamiento científico juegan un papel central factores pulsionales, inconscientes y sociales. Pero es sobre todo por medio del "salto imaginativo" que es posible romper con lo que ya está codificado, para permitir el surgimiento creativo de nuevas consecuciones teóricas (Gerald Holton). Con frecuencia, el trabajo científico es deudor, en sus momentos más creativos, de las potencialidades interpretativas del pensamiento metafórico. Este último, en efecto, permite derribar barreras, subvertir esquemas consolidados, construir, por medio de la forma de las imágenes, asociaciones inéditas e imprevistas, nuevas teorías o interpretaciones de la realidad, nuevas direcciones de investigación (Mary Hesse).[8]

En ámbito más estrictamente filosófico, nuevos caminos de reflexión, en muchos sentidos superponibles a los realizados en ámbito epistemológico, se vinculan a la reconsideración de la tradición del "pensamiento negativo" y de los temas de la "crisis". La relectura de Friedrich Nietzsche (1844-1900) y Martin Heidegger (1889-1976) hace de contrapunto al "desenmascaramiento" de los presupuestos cognoscitivos correlativos a la idea de verdad absoluta, de razón única y

[7] P. K. Feyerabend, *Contro il metodo* [*Contra el método*, Madrid, Tecnos, 1986] (1975), Milán, Feltrinelli, 1991, con introducción de G. Giorello, p. 27. Del mismo autor, cfr. *La scienza in una società libera* (1978), Milán, Feltrinelli, 1981, pp. 26-27.

[8] Cfr. M. Hesse, *Modelli e analogie nella scienza* [*Modelos y analogías en la ciencia*] (1966), Milán, Feltrinelli, 1980; G. Holton, "L'immaginazione nella scienza", L. Preta (editor), *Immagini e metafore della scienza* , Roma-Bari, Laterza, 1993^2.

normativa, de explicaciones ciertas que condicionaron profundamente el pensamiento occidental. En su crítica a la racionalidad totalizadora, Nietzsche demuestra que no existen hechos y certezas objetivas, reglas y explicaciones, sino sólo "interpretaciones".

En Francia, autores como Foucault y Derrida, como Deleuze, Baudrillard, Lyotard y Lévy, en la poliédrica articulación de sus respectivas investigaciones, proponen una radical revalorización del *deseo* como dimensión constitutiva del sujeto.[9] En ese sentido, se indagan los mecanismos que regulan el *sistema simbólico* —complejo y totalizador— en el que el sujeto vive inmerso y se delinea el horizonte de la *posmodernidad*, en el que el saber y la sociedad presentan niveles tan altos de "pluralización" y de "fragmentación" que se hace imposible cualquier *encuadramiento estructural* estable y unificador. Esta vasta problematización permite acceder a una concepción más amplia de la racionalidad, del conocimiento y de la ciencia, abierta a la categoría de "diferencia" y sensible al condicionamiento antropológico en la formación de las ideas, de los comportamientos y de las mentalidades.

Lo que surge con fuerza en el debate filosófico de estos años setenta es que —en el cruce de las dos nociones de *crisis* (crisis de la sociedad capitalista pero, más aún, crisis del sujeto) y de *racionalidad* (irrenunciable y, sin embargo, cargada de problematicidad)— se va delineando la urgencia de dar espacio a una idea de razón que sepa construirse y proponerse a partir, precisamente, de la crisis. En 1979 se publica en Italia un texto emblemático, *Crisi della ragione*, que reúne las voces más interesantes del debate en ese sentido. El modelo de razón del cual se decreta y argumenta la crisis es el de la *razón clásica*, cuyos paradigmas —asumidos como necesarios, irrevocables y absolutos— eran concebidos al mismo tiempo como "leyes naturales del pensamiento" y como "estructura objetiva del mundo".[10]

[9] Para un cuadro general que testimonie la vivacidad de la cultura francesa de este período, cfr. R. Castel, *Lo psicanalismo. Psicanalisi e potere* (1973), Turín, Einaudi, 1975; F. Di Paola, "Dopo la dialettica", *Aut-Aut*, núm. 165-166, 1978; F. Rella, *Il mito dell'altro. Lacan, Deleuze, Foucault*, Milán, Feltrinelli, 1978; J. Derrida, *La scrittura e la differenza* [*La escritura y la diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989] (1967), Turín, Einaudi, 1971.

[10] Sobre la crisis de la racionalidad clásica y sobre posibilidades de conexiones inéditas entre formas de saber y "prácticas de vida", cfr. el clásico A. Gargani (editor), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Turín, Einaudi, 1979 (con ensayos de A. Gargani, C. Ginzburg, G. C. Lepschy, F. Orlando, F. Rella, V. Strada, R. Bodei, N. Badaloni, S. Veca, A. Viano) [*Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas*, México, Siglo XXI, 1983].

El nuevo modelo de racionalidad al que nos referimos pone en discusión la idea de que el conocimiento "explica" los fenómenos naturales sólo por medio de esquemas lógicos y necesitantes.

Las operaciones intelectuales de los hombres se revelan estrechamente interrelacionadas al sistema de prácticas, de tentativas y de errores, de experimentos: todo menos subordinadas a esquemas apriorísticos y abstractos, aquéllas se muestran "sensibles al contexto" de las cosas y de la experiencia, de los hechos de naturaleza intuitiva, psicológica y pragmática que garantizan su libertad y su apertura.

La hipótesis conceptual, entonces, es la de buscar una racionalidad que recupere la constructividad de las formas múltiples y diferentes del saber, abriéndose a la crisis no ya como ocaso de la idea de racionalidad sino como instancia de un modelo de racionalidad "más problemática y plural".[11]

1.4. Con la ciencia, más allá de la ciencia

A la luz de estas consideraciones, puede suscitar perplejidad el hecho de que la pedagogía, en los años setenta, propugnase un cientificismo riguroso en el preciso momento en que, en el ámbito del más vasto debate epistemológico, como se acaba de ver, se consolidaba una nueva posición, dubitativa y crítica, respecto de la tradición científica clásica y de su razón prescriptiva. Esta aparente paradoja, sin embargo, se explica en el "retraso" con el que la pedagogía, históricamente vinculada a la tradición filosófico-retórica, se había acercado a la ciencia para fundar sus estructuras de saber autónomo. Es evidente que tal elección era, para la pedagogía, un pasaje necesario a fin de poder problematizar en sí los límites del cientificismo "duro" y para establecer, consecuentemente, una vía científica más apta a la complejidad de su objeto de estudio e intervención. Se multiplican, por lo tanto, las reflexiones pedagógicas que, por una parte, recogen las críticas que el debate científico y filosófico dirigía al modelo de las ciencias empíricas y, por la otra, reflexionan, precisamente, sobre lo inadecuado del modelo empírico para responder —por sí solo— a las particulares y específicas instancias teóricas y prácticas de la pedagogía.

La *lógica formal* de las ciencias "duras" (que trabajan rigurosamente con procedimientos deductivos o con procedimientos inductivos,

[11] Cfr. F. Cambi, *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radicale*, Bolonia, Clueb, 1987.

relativos respectivamente al modelo matemático o al experimental) es juzgada, ahora, inadecuada a la especificidad pedagógica, porque descuida tanto la dimensión de los condicionamientos históricos, lingüísticos y culturales que connotan el discurso pedagógico, como su tensión constitutiva a hacer elecciones de tipo teorético y ético, elementos que necesitan enfoques cognitivos diversos: crítico-dialécticos y filosófico-hermenéuticos.

La estructura epistemológica de las ciencias físico-naturales, por ende, se admite parcial respecto del discurso pedagógico. Éste, con su insistencia en la búsqueda del *método*, unívoco e invariable, no admite la posibilidad de la confrontación y de la integración con otros paradigmas epistemológicos. En fin, resulta insuficiente y no idóneo el mismo *bagaje metodológico* no diseñado sobre las características del objeto —histórico y atravesado por profundas instancias pragmáticas y de valor— de la pedagogía.

La constatación de tales inadecuaciones, además, se confronta con un discurso pedagógico que cada vez más se percibe *plural* (rico de sentido común, abierto a aportes cognitivos diversificados y múltiples, impregnado de valencias antropológicas), histórica y prácticamente connotado y legible no sólo sobre la base de una lógica científica y formal, sino también sobre la base de una lógica lingüística-filosófica-hermenéutica.

Desde varios puntos de vista, en consecuencia, se reconoce el indudable valor positivo que el paradigma científico comportó en el liberar a la pedagogía de las antiguas dependencias de modelos filosófico-retóricos y en el comenzar a repensar sus estructuras cognitivas y epistemológicas. Sin embargo, surge también la conciencia de la no exhaustividad de un uso rígido y unidimensional del paradigma empírico-experimental. La crítica, por ende, no está dirigida a la reconocida necesidad, para el saber pedagógico, de una fundación de carácter científico, como a las "caídas científicas" (es decir, a la adopción acrítica y rígida de los procedimientos típicos de la estructura epistemológica de las ciencias físicas) en las que este proceso emancipativo de la pedagogía incurrió alguna vez. Sobre este fondo se delinea la oportunidad de proceder a la profundización de las integraciones dirigidas a aclarar ulteriormente las estructuras profundas del saber pedagógico.

Una contribución en tal sentido viene de aquellas corrientes (el psicoanálisis posfreudiano, el neomarxismo, el personalismo laico y

religioso, la fenomenología, la hermenéutica) que, desde puntos de vista muy distintos unos de otros, contribuyeron a centrar nuevamente la atención de la cultura contemporánea en la subjetividad individual, así como también en el carácter parcial y contingente de la experiencia cognoscitiva y de la misma investigación científica. La centralidad de la *persona* es afirmada explícitamente, aun desde ángulos diversos: ya en un plano ontológico y metafísico, ya en un plano puramente relacional e intersubjetivo, ya en un plano histórico-concreto de la realidad fenoménica. En todos los casos, la persona reclama el reconocimiento pleno de las razones inalienables de la experiencia subjetiva del mundo como núcleo irrenunciable para cualquier proyectación pedagógica.

Es así como, confrontando la crisis de un modelo rígido de ciencia, la búsqueda de identidad por parte de la pedagogía no abandona el proyecto empírico-experimental y, sobre todo, con base en las críticas que se le hacen, lo afina y lo integra con otras dimensiones del pensamiento. La referencia específica es, aquí, a la utopía.

1.5. La utopía entre instancia crítica y tensión transformativa

La utopía (del griego "ou topos", literalmente "no lugar", "ningún lugar") es, junto a la ciencia, una dimensión constitutiva del discurso pedagógico. En efecto, en la valencia utópica, la pedagogía tiene la posibilidad de desplegar plenamente su naturaleza de ciencia, al mismo tiempo, *crítica* y *proyectual*. Esto es, una ciencia comprometida en un doble plano. Por un lado, comprometida con producir un análisis crítico del "presente" orientado a hacer surgir las contradicciones de la realidad existente. Por el otro, comprometida con prefigurar y proyectar posibles caminos de transformación de lo existente, proyectándolos idealmente en lugares y mundos nuevos.

En ese sentido, la historia de las grandes utopías y la historia de la pedagogía testimonian el entramado constitutivo que desde siempre mantiene ligadas a la *utopía* y a la *pedagogía*. En efecto, una y otra se presentan, en la historia, como términos de un intercambio transactivo que permitió dialectizar continuamente "contingencia" y "futuro", "realidad" y "posible". La *utopía* abre a la pedagogía el acceso a los territorios del *cambio*, permitiéndole moverse cómodamente entre "vínculos" (el conjunto de las coordenadas naturales, biológicas, históricas, sociales y culturales que determinan y condicionan los proce-

sos de formación) y "posibilidad": los horizontes del "no todavía" a los cuales orientar toda intervención formativa. La *pedagogía* y la *educación*, por su parte, crean las condiciones teóricas y operativas que permiten a la utopía salir de la dimensión puramente fantástica y acceder a los territorios de lo *concreto*, en los que, junto a los componentes imaginativos, encontrar la plena explicación de sus componentes racionales y constructivos.

Hundiendo sus raíces en el mito, la utopía recibe, ya con Platón, una primera significativa sistematización en *La República*. Es verdad, sin embargo, que en tiempos más cercanos a nosotros la utopía asume nuevas connotaciones, conquistando aquella valencia auténticamente emancipativa del hombre que constituye el elemento irrenunciable de la teoría y de la praxis pedagógicas. En el período en el cual el Humanismo europeo produce sus frutos más maduros, la utopía asume, en efecto, las connotaciones de una "hipótesis de trabajo", principio regulador respecto del cual proyectar el cambio de la realidad. La razón —con la autoridad que el proceso de su autonomización le ha conferido respecto de representaciones del mundo y del conocimiento absolutas e incontestables— individua y denuncia los males que afligen a la sociedad de la época y, al mismo tiempo, transfiere la solución de éstos fuera de la historia, en el espacio en el cual —interpretando los problemas y proponiendo una solución— es posible prefigurar la transformación concreta de la realidad. Junto a la crítica, a menudo irónica y sarcástica, de las instituciones vigentes, se delinean las admirables sociedades nuevas, en las que se puede apreciar la realización de los ideales de mejoramiento que se formulaban en campo político y social.

En ese sentido, la república de *Utopía*, de Tomás Moro (1478-1535), propone a la sociedad inglesa de su tiempo, agitada por la intolerancia religiosa (la misma que llevará a Moro a su condena a muerte), la posibilidad de un cambio histórico en el sentido de una convivencia pacífica y tolerante respecto del "distinto" y del "otro". En su *Ciudad del sol*, Tommaso Campanella (1568-1639), definida la íntima autonomía cognoscitiva de la ciencia, procede a establecer los vínculos que transitan entre la afirmación del saber científico y la concreción de un determinado proyecto educativo en el que el estudio de las artes liberales se completa con el de las artes mecánicas. Se trata de poner en práctica una reforma educativa capaz de sostener la realización de una sociedad ideal de estructura teocrática e igualitaria.

El ideal transformativo que aúna pedagogía y utopía es, asimismo, evidente en todas las grandes utopías que atraviesan Occidente del Renacimiento a la Ilustración, en las tensiones utópicas románticas y en las libertarias del socialismo utópico, hasta las más recientes traducciones democráticas: del rigor ético-metafísico de Giordano Bruno (1548-1600) a la transfiguración tecnológica del "reino del hombre" en la *Nueva Atlántida*, de Bacon (1627); de la optimista promoción del emprendimiento individual de *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1719) a la amarga crítica de los progresos de una sociedad consagrada a principios utilitarios y egoístas en el *Contrato social* de J.-J. Rousseau (1762); de los primeros desarrollos del socialismo utópico de Fourier (1772-1837) y Owen (1771-1858) a las utopías del siglo XX de Huxley (1894-1963) y Skinner (1902-1980).

En todos estos casos, la propuesta utópica, aun proyectada hacia situaciones meta-históricas, no se agota en éstas, sino que entra en el *terreno de la historia* incitando el círculo virtuoso de la acción transformativa. El ideal prefigurado, además de revelar los límites de lo existente, permite entrever su carácter de *no inevitable*: conjugando de inmediato la dimensión de la *crítica* con la dimensión del *proyecto alternativo*.

En los años sesenta y setenta del siglo XX, como se ha visto, el fermento innovador que impregnaba la cultura y la política promovió una recuperación del concepto de utopía y una nueva problematización. Es, en particular, en los escritos de los autores de la llamada Escuela de Francfort (pero la referencia es, sobre todo, a la obra de Marcuse), donde el nexo entre *instancia crítica* y *osadía utópica* encuentra una síntesis feliz, tanto en campo filosófico como en campo pedagógico, aunque éste no estuvo nunca explícitamente en el centro de sus intereses.[12] Es en la nueva centralidad asignada a los temas de educación estética y de la dimensión creativa del juego y del eros, de la fantasía y de la imaginación, donde se hace posible lograr la tensión dialéctica y antagonista respecto del presente y la osadía utópica hacia la emancipación y la liberación.

Pero es sobre todo con la reproposición, en esos años, del pensamiento de Nietzsche y de su idea de "sobrepasamiento" donde la peda-

[12] Sobre esta interpretación, cfr. el exhaustivo análisis realizado por Franco Cambi en el ensayo "Critica e utopia" (*Rassegna di pedagogia*, octubre-diciembre de 1988, pp. 221-70). Más en particular, véase H. Marcuse, *Eros e civiltà* [*Eros y civilización*, Barcelona, Seix Barral, 1968] (1955), Turín, Einaudi, 1964 e Id., *La fine dell'utopia* [*El fin de la utopía*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1969] (1967), Bari, Laterza, 1969.

gogía vuelve a reflexionar sobre la dimensión de la utopía. El sobrepasamiento es *negación* del presente —de sus aspectos de "alienación"— y *apertura* a un modelo de hombre que en la *conciencia trágica*, en la *ironía*, en el *eros* cifra la posibilidad creativa del *cambio*. El llamado "utópico" de Nietzsche al *superhombre* es confiado, de este modo, a una interpretación *racional* y *constructiva*.[13]

2. Enfoques diversos para un saber complejo

2.1. Una pluralidad de caminos de investigación

Del análisis desarrollado en el capítulo precedente surge con claridad que no se puede hablar de pedagogía en singular: no existe, en efecto, "la" pedagogía; existe una pluralidad de enfoques pedagógicos ligados a diferentes y múltiples concepciones y "versiones del mundo".

Nos referimos, en particular, a las diferenciaciones existentes entre una concepción signada por una visión religiosa (en nuestra cultura la referencia es a la tradición del "personalismo pedagógico")[14] y una concepción de la vida (del hombre y de la mujer, de la natura-

[13] Sobre la revisión pedagógica de las categorías centrales del pensamiento de Nietzsche, cfr. la articulada interpretación dada por Giovanni Maria Bertin en *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica* (Florencia, La Nuova Italia, 1977). Escribe Bertin, apropiadamente: "el mensaje nietzscheano está dirigido a individuos (que sepan comprenderlo) a fin de que éstos logren hacer surgir, animar, reforzar grupos de presión cada vez más amplios y más sólidos, de modo que, mediante su obra de persuasión, las masas, antes que representar fuerzas heterodirigidas, fáciles presas de impulsos desordenados, y de sugestiones interesadas, adquieran conciencia de nuevas expectativas y exigencias, de nuevos valores y posibilidades, para convertirse ellas mismas en protagonistas de aquella civilización libre, noble, 'feliz', que Nietzsche contrapone a la inauténtica de su tiempo y de todo tiempo" (*ibid*, p. 5). Para un estudio histórico y teorético de la utopía, cfr. AA.VV., *Per una definizione dell'utopia*, Ravenna, Longo, 1992; A. Colombo, *L'utopia. Rifondazione di un'idea e di una storia*, Bari, Dedalo, 1997. Para un examen pedagógico, cfr. G. Genovesi, T. Tomasi, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Nápoles, Liguori, 1985; A. M. Mariani, *Pedagogia e utopia. L'utopia pedagogica dell'educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1995.

[14] Como fenómeno histórico y cultural, el personalismo nace oficialmente en Francia en 1932 en torno a la revista *Esprit* y a su fundador, Emmanuel Mounier (1905-1950). Cfr. E. Mounier, *Manifesto al servizio del personalismo comunitario* [*Manifiesto al servicio del personalismo comunitario*, Madrid, Taurus, 1965] (1936), Bari, Ecumenica Editore, 1975. Para un examen desde dentro del debate personalista, cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, Brescia, La Scuola, 1994; G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, Bres-

leza y del espíritu, de la sociedad y de la cultura) signada por una visión laica.[15]

Tales diferenciaciones son visibles en el papel asignado por la pedagogía de inspiración cristiana a la fe y a la trascendencia, al valor intrínseco de la persona, en cuanto "sujeto creatural", a su estatus ontológico, a las dimensiones espirituales, éticas y de valor de la educación, interpretadas a la luz del mensaje evangélico, fiel a las Escrituras y al magisterio de la Iglesia.

cia, La Scuola, 1997; G. Flores d'Arcais (editor), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, La Scuola, 1994; C. Laneve, *Parole per educare: un contributo alla pedagogia linguistica personalistica*, Brescia, La Scuola, 1994; S. S. Macchietti (editor), *Pedagogia del personalismo italiano*, Roma, Città Nuova, 1982; M. Manno, *La persona come metafora: itinerari di una metafisica personalistica*, Brescia, La Scuola, 1998; L. Santelli Beccegato (editor), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, Brescia, La Scuola, 1991; C. Scurati, "Attualità pedagogica del personalismo", AA.VV., *Mounier trent'anni dopo*, Milán, Vita e Pensiero, 1981. Para una reconstrucción histórica del personalismo pedagógico, cfr. F. Cambi, "Temi e problemi del personalismo", *Nuove Ipotesi*, núm. 1-2, 1992; G. Cives, *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Florencia, La Nuova Italia, 1978. Para una confrontación entre el personalismo pedagógico y el problematicismo, cfr. F. Frabboni, "L'epistemologia pedagogica del personalismo e del problematicismo. Linee di incontro e di fuga", M. G. Contini, A. Genovese, *Impegno e conflicto. Saggi di pedagogia problematicista*, Florencia, La Nuova Italia, 1997. Punto de referencia para el debate personalista en Italia son las revistas *Pedagogia e Vita*, fundada por Mario Casotti en 1933 y publicada por la editorial La Scuola de Brescia, y *Orientamenti Pedagogici*, fundada por Pietro Braido, Pietro Gianola, Luigi Calonghi y Piergiovanni Grasso en 1954, publicada por la S.E.I. de Turín.

[15] Para la contribución articulada y conjunta ofrecida por la corriente pedagógica laica, cfr. D. Bertoni Jovine, *Princìpi di pedagogia socialista*, Roma, Editori Riuniti, 1977; A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Florencia, La Nuova Italia, 1972; Id., *Marxismo e educazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1978; G. Cives, *La mediazione pedagogica*, Florencia, La Nuova Italia, 1973; F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, Florencia, La Nuova Italia, 1953; Id., *La ricerca come antipedagogia*, Milán, Feltrinelli, 1969. Cfr. también R. Laporta, *La difficile scomessa*, Florencia, La Nuova Italia, 1971; A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milán, Mondadori, 1978. Entre los trabajos más recientes señalamos F. Cambi, *Libertà da… L'eredità del marxismo pedagogico*, Florencia, La Nuova Italia, 1994; C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Urbino, Argalia, 1983; N. Filograsso, *Dilemmi dell'educazione nella società acentrica*, Urbino, Quattro Venti, 1997; R. Fornaca, *Introduzione alla pedagogia: genesi, componenti, ruoli*, Roma, Carocci, 2001; E. Frauenfelder, *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*, Nápoles, Liguori, 2001; G. Genovesi, *Pedagogia: dall'empiria verso la scienza*, Bolonia, Pitagora, 1999; A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta: saggio di pedagogia critica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1993; G. Trebisacce (editor), *Materialismo storico ed educazione*, Roma, Gangemi, 1985. Punto de referencia para el debate en el campo de la pedagogía laica fueron las revistas *Riforma della Scuola*, fundada por Lucio Lombardo Radice y Dina Bertoni Jovine en 1955 y publicada por Editori Riuniti, y *Scuola e Città*, fundada por Ernesto Codignola en 1950 y publicada por La Nuova Italia.

De parte laica, la atención se focaliza en las dimensiones más concretas de la experiencia sólidamente arraigadas en la historicidad de la vida social y cultural.

Un ulterior elemento de diferenciación entre las dos posiciones está dado por la diversa acentuación asignada a la filosofía y a la ciencia en el ámbito del discurso pedagógico. En la pedagogía personalista hay un evidente predominio de la dimensión filosófica, considerada más idónea para "escuchar" la conciencia, es decir, las instancias más íntimas y personales que, consideradas inalcanzables por el análisis científico, son las únicas capaces de orientar e interpretar el sentido y el significado del hacer educativo. La pedagogía laica, en cambio, aun reconociendo la función irrenunciable de la reflexión filosófica, atribuye iguales valores a los aportes de la investigación científica, a sus procedimientos heurísticos, a sus metodologías de análisis e intervención. Se trata de dos grandes tradiciones de pensamiento que, conflictivamente contrapuestas durante mucho tiempo, activaron recientemente —sobre todo, a partir de la amplia acción de desdogmatización de la Iglesia emprendida por el Concilio Vaticano II (1962-1965)— un diálogo creativo y productivo.

Más allá de esta esquemática diferenciación entre un enfoque pedagógico de carácter personalista y un enfoque laico, es posible percibir, en ambas, otras diferencias relativas a trayectos de investigación de naturaleza problematicista, fenomenológica, hermenéutica, crítico-metateórica, de pedagogía clínica y de biopedagogía.

Enfoques múltiples y originales, entonces, y sin embargo disponibles, hoy más que nunca, a confrontarse, a integrarse, a colaborar para afrontar "juntos" los desafíos que plantea la sociedad de la globalización y del cambio, y, sobre todo, para combatir los riesgos vinculados a la persistencia de las guerras, injusticias y desigualdades, así como también de los siempre inminentes de nueva pobreza y nuevos genocidios.

2.2. Un espacio para sí. El paradigma problematicista

Un examen particular requiere el análisis de un paradigma específico de la pedagogía: el *problematicismo pedagógico.*[16] Se trata del paradig-

[16] El problematicismo pedagógico está ligado a los nombres de Antonio Banfi y de Giovanni Maria Bertin. De A. Banfi cfr. *Princìpi di una teoria della ragione* (1926), Milán, Parenti, 1960². Sobre el pensamiento pedagógico banfiano, véase G. M. Bertin, *L'idea*

ma en el cual se inspira la estructura general de este volumen, que pretende moverse, precisamente de manera problemática, entre las antinomias clásicas de la búsqueda pedagógica. En tal sentido, el problematicismo alude a un "modelo" interpretativo y operativo de los procesos educativos carente de recortes apodícticos y normativos (practicados habitualmente por las pedagogías que se presentan con "valor" de absoluto, exhaustividad, sistematicidad) y tendiente, más bien, a dar aliento a la universalidad, procesalidad, complejidad de la teoría y praxis educativas. Así entendido, dicho paradigma rechaza toda forma de dogmatismo y reflexiona sobre la realidad educativa utilizando varios enfoques: trascendental, dialéctico y fenomenológico.

El *enfoque trascendental* tiene como objeto recuperar y valorizar cada una de las polaridades que caracterizan las antinomias de la experiencia educativa (yo-mundo, naturaleza-cultura, individualidad-sociabilidad, etc.) tomando de ella —a partir de lo concreto de la experiencia— la universalidad constitutiva y garantizando a la pedagogía, de ese modo, apertura, pluralismo y atención por la complejidad de la experiencia educativa.

El *enfoque dialéctico* tiene la tarea de asegurar la naturaleza dinámica y transformativa de la experiencia educativa, oponiéndose tanto a las aserciones normativas *a priori* (caras a las metafísicas teístas), como a las síntesis absolutas a posteriori (caras a las metafísicas laicas).

El *enfoque fenomenológico*, por último, permite a la pedagogía reconocer la multiplicidad de las dimensiones de la experiencia educativa: histórica y cultural, psicológica y social, lógica y fantasía, ética y estética, afectiva y cognitiva.

En otras palabras, el problematicismo delinea un modelo de racionalidad crítica que se mueve en una doble vía, la vía metodológica y la vía epistemológica.

1) La *vía metodológica* conduce hacia horizontes de *superación* (de integración dialéctica) de las perspectivas "unilaterales" caras a las pedagogías del siglo apenas concluido: tendientes a inclinarse y a decli-

---

pedagogica e il principio di ragione in A. Banfi, Roma, Armando, 1961. Entre los múltiples estudios de Giovanni Maria Bertin, véase, en particular, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1968. Entre los estudios dedicados a Bertin, cfr. M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (editores), *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, 2. vol., Florencia, La Nuova Italia, 1985.

narse sea en sentido *subjetivista* (donde se enfatizan los planos del yo, de lo existencial, de lo individual), sea en sentido *objetivista* (donde se enfatizan los planos del mundo, de la cultura, de lo social). Sobre esta discutible polarización, desde los alfabetos a menudo divergentes y contrapuestos, históricamente se "agregaron" (y emparentaron entre sí) los modelos pedagógicos subjetivistas (existencialistas, neoespiritualistas, fenomenológicos) y objetivistas (pragmáticos, marxistas, estructuralistas).

El problematicismo tiene el mérito de someter a un riguroso examen crítico esta clásica "antinomia" pedagógica (la polarización yo-mundo, naturaleza-cultura, individualidad-sociabilidad), concluyendo que el proyecto educativo debe calificarse como proceso de *superación* (en sentido de "integración") de la univocidad y de la parcialidad de los términos individuales de la antinomia. Por lo tanto, el problematicismo encuentra en la unilateralidad de los modelos pedagógicos que se sucedieron en la historia de la educación (unilaterales porque se declinaron sobre uno u otro polo de la antinomia yo-mundo) la causa principal de su reincidencia en servir como refuerzo ideológico al marco de valores postulado por los sistemas político-culturales dominantes en los diferentes ámbitos histórico-sociales.

El problematicismo está llamado, en esta acepción, a reconocer la complejidad-procesalidad-universalidad de la experiencia educativa (tomando de ella, al mismo tiempo, los extremos de *autonomía teórica* y de *praxis en situación*): localizable por medio de la *ley trascendental* de su proceso, la única capaz de determinar el horizonte-límite (racional) del infinito campo de sus posibles modelos teóricos y operativos. En esta perspectiva, el problematicismo escapa a las soluciones axiomáticas, los paradigmas exhaustivos de aquellas escuelas pedagógicas aún hoy ancladas en presupuestos filosóficos axiológicos, ontológicos, metafísicos.

2) La *vía epistemológica* conduce, a su turno, hacia los horizontes antidogmáticos de la vida educativa, iluminados por una doble idea gnoseológica: la idea "trascendental" y la idea de lo "posible".

a) La *idea trascendental* (entendida como hipótesis "límite") se hace cargo de la naturaleza antinómica de la vida educativa y de su fundación epistemológica, independientemente de un pretendido ser en sí de los dos términos de la antinomia educativa: yo-mundo, individuo-sociedad, naturaleza-cultura, etcétera.

Hacer pedagogía, en esta perspectiva, significa "analizar en contexto histórico" haciendo elecciones dentro de los campos bipolares de la educación: lo que significa asegurar a cada polo antinómico el máximo aliento formativo, la máxima vitalidad existencial y cultural.

La tensión "trascendental" asegura, de este modo, *apertura* y *plurilateralidad* al modelo pedagógico. Su perspectiva "está, por lo tanto, dirigida, independientemente de la parcialidad de particulares [modelos], prejuzgados ideológica y metafísicamente, a considerar los aspectos subjetivos y objetivos, psicológicos y sociales, históricos y culturales de la experiencia educativa misma".[17]

Objetivo, éste, realizable por medio de la conciencia crítica de la *universalidad* de la idea y de la praxis educativa, cuyas múltiples formas y direcciones deben ser englobadas y hechas madurar sin arbitrarias simplificaciones o mutilaciones. En otras palabras, la cifra trascendental aprovecha el momento de universalidad de la experiencia: es, por lo tanto, garante de la "totalidad de los significados que ésta expresa, de los valores que elabora, de las finalidades en las que se constituye, sin compromisos con la parcialidad y la unilateralidad de perspectivas y formas, pero también sin prejuicio alguno respecto de su originalidad y autonomía".[18]

b) La *idea de lo posible*, a su vez, da luz y perspectiva al concepto mismo de *modelo educativo*, entendido como "esquema conceptual según el cual pueden ser conectados y ordenados los diversos aspectos de la vida educativa en relación con un principio teleológico que asegure su coherencia y organicidad".[19]

Modelo, entonces, como *paradigma ideal* de organización de la vida educativa, abierto a los múltiples senderos de lo posible, pero también construido sobre coordenadas adherentes a la realidad.

Adhesión a la realidad y fidelidad a la razón suponen conciencia histórica y, por ende, conocimiento de la unidad profunda que debe ligar [...] pasado, presente y futuro, de modo que la exigencia racional (antes que detenerse en el ámbito limitado del presente o agotarse en la consideración abstracta del pasado o hipotetizar utópicamente sobre el futuro) se oriente al

[17] G. M. Bertin, *L'idea pedagogica*, pp. 146-47.
[18] G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, pp. 18-19.
[19] *Ibid.*, p. 77.

futuro, dado que, precisamente, en tanto exigencia, constituye antes que nada una tarea a cumplir dirigida al porvenir, de modo de obtener, de la consideración de la *situación*, las indicaciones más oportunas relativas ya sea a los problemas emergentes en el presente y a las concretas posibilidades de acción, ya sea a los precedentes lejanos y próximos que contribuyeron en el pasado a la génesis y a la fisonomía de la situación misma.[20]

En consecuencia, la categoría de lo posible convierte al modelo pedagógico en *paradigma abierto* a su incesante transformación en sentido de *razón*: en el marco de un contexto histórico-social que, por otra parte, le asegura identidad y reconocimiento cultural.

De lo sostenido más arriba resulta que el problematicismo pedagógico enfila "en vuelo libre" hacia las playas dedicadas al *principio de razón*. Este último no se identifica con un acto o una facultad de la mente, sino que, por el contrario, se afirma como idea-límite, como tensión a aprovechar la universalidad, problematicidad, polivalencia de la experiencia, en sentido de una progresiva liberación del hombre de la particularidad o parcialidad de toda posición dogmáticamente petrificada por exigencias pragmáticas o de otro origen.

La razón, entendida como instrumento de análisis *histórico-social*, tiene la tarea de "desmarcarse" de aquellas "filosofías" que se resuelven unívocamente o en sentido *teorético* (con el riesgo de un resbalón en la pura esfera "objetiva", de la *comprensión*) o en sentido *vital* (con el riesgo similar de una caída en la pura esfera "subjetiva", de lo *emotivo*); en uno como en otro caso, carente de una tensión y de una responsabilidad de marca ética y social, la razón corre el riesgo de disiparse en playas de abstracción y de evasión. De aquí la exigencia de una *conciencia histórica* que provea al hombre las coordenadas para actuar en la sociedad y resolver las contradicciones de ésta. Coordenadas localizables en una interpretación de la historia capaz de poner a la razón en condiciones no sólo de *comprender* el mundo, sino también de *transformarlo*, de modo que en ella individualidad y sociabilidad, según lo que requiere la instancia ética fundamental, puedan desarrollarse armónicamente.

Reflejándose en el doble horizonte de la posibilidad y del antidogmatismo, el problematicismo atraviesa el debate y la investigación pedagógica de la segunda mitad del siglo XX, robustecida por

[20] *Ibid.*, p. 39.

un espesor filosófico (el racionalismo crítico) que confiere a dicho paradigma un conspicuo espacio *histórico* y *científico*.

En lo que concierne al *espacio histórico*, éste se une sólidamente con la *conciencia cultural contemporánea*, entendida como perspectiva crítica respecto de la curvatura "unilateral" que distingue la tendencia de la modelística pedagógica: declinada en clave *subjetivista* (con clara acentuación del plano del yo, de lo individual, de lo existencial) u *objetivista* (con explícito dominio del plano del mundo, de lo colectivo, de lo social). A este tándem antinómico se emparentó "históricamente" el repertorio habitual de los modelos pedagógicos.

Tan relevante como el anterior es el *espacio científico* que rechaza todo confinamiento de la pedagogía en el ámbito técnico-aplicativo de las metodologías y de las didácticas, reivindicando para la reflexión-experimentación educativa un propio y peculiar horizonte teorético que le asegure dignidad científica y reconocimiento cultural. Es en la perspectiva de un problematicismo de impronta racionalista donde la pedagogía asume connotación *científica* propia, porque procede en el análisis crítico de la experiencia (y primordialmente, de la esfera teorética según una antropología y una fenomenología general de la *razón*) integrando, constructivamente, los métodos trascendental, dialéctico y fenomenológico: en una acepción en la cual la función fundamental de la razón teorética es *crítica*, no *dogmática*, del mismo modo que la verdad es *metódica*, no *sistemática*.

2.2.1. El problematicismo, pedagogía en situación

En el problematicismo, se ha dicho, la elaboración *teorética* (metodológica, y no axiomática) está en estrecha relación con la *pedagogía en situación*: vale decir, con la elección del modelo educativo históricamente capaz de dar voz ya sea a las instancias de lo *trascendental* y de lo *posible* (que apuntan a la universalidad infinita de las direcciones educativas), ya sea a la compleja realidad existencial, cultural, social dentro de la cual el problematicismo está llamado a fungir como proyecto de expansión-innovación-cambio de los lugares de educación (*formales*: la escuela; *no formales*: el mercado de la cultura difusa).

Esta línea de "compatibilidad" dialéctica entre el modelo *ideal* (el plano de la teoría: de lo "trascendental" y de lo "posible") y el modelo *contingente* (el plano de la praxis: de la "elección" y del "compromi-

so") es diseñada por el problematicismo en la perspectiva de la interdependencia y no de la separación-subordinación-identificación de los dos "modelos".

En ese sentido, el problematicismo se delinea como pedagogía "en-situación" (históricamente determinada) en camino hacia las metas de su idealidad educativa (iluminada por el principio de "trascendencia" y de "posibilidad") sobre los sólidos pies de la pedagogía de la *elección* y del *compromiso*.

Veamos en cámara lenta esta doble rueda de circulación (la "elección" y el "compromiso") del problematicismo en los senderos de la praxis, de la pedagogía en situación.

La pedagogía de la elección. Se ha dicho: el problematicismo postula la ecuación biunívoca teoría-praxis (plano de la "idealidad" y de la "contingencia" histórico-cultural) *no* en el sentido de una adaptación del plano teorético a los "signos" de lo contingente y de lo cotidiano de las que está esparcido el contexto social. Por el contrario, el problematicismo se compromete con aquellas direcciones de experiencia (existenciales y sociales) que en las varias estaciones históricas sufren vistosas mutilaciones y/o exclusiones. Esto es, se manifiesta a favor de aquellas vertientes culturales, "desclasadas" y/o "negadas", que se presentan como otros horizontes, de *superación* respecto de los paradigmas de cultura legitimados por las "hegemonías" socioculturales de cada latitud geográfica.

En esta perspectiva, el modelo problematicista resulta cargado de fuerza "contestataria". Es pedagogía del disenso, del no: no a todo lo que lleva a paralizar el desarrollo multidimensional de la personalidad.

En consecuencia, el problematicismo —comprometido como se encuentra con conquistar los más anchos confines de la experiencia educativa— resulta constantemente en crisis porque está proyectado hacia la superación y cambio de lo existente, de lo dado, de la contingencia. Vale decir, recorre aquella antinomia pedagógica que llama a la "elección" entre direcciones ambivalentes, contradictorias y aun centrífugas entre sí, y a dilatar al máximo el proceso educativo en ambientes a menudo signados por clausuras y prejuicios, sordos a la innovación y a la superación de sus inmovilismos culturales.

La pedagogía del compromiso. La proyectación y la puesta en práctica de un modelo pedagógico problematicista no deben ser, por consi-

guiente, ideadas y dirigidas en la "mesa", fuera de la experiencia educativa. Un modelo pedagógico generado en "laboratorio" aludiría forzosamente a una humanidad abstracta, ahistórica, inexistente: a un perfil de hombre y de mujer "aislados" de la red de relaciones socioculturales en sus ámbitos de vida cotidiana. Desde el momento en que la pedagogía

[...] está siempre comprometida en una dirección o en otra (en *decidir* un sentido de la historia, un sentido de la sociedad, un sentido de la cultura; en *elegir* entre conservación y progreso), la validez de su perspectiva *no* debe ser equiparada a la mera organicidad de la formulación teorética, sino a la *capacidad de actuar en la historia* para hacer efectiva en ella la exigencia racional, entendida como exigencia de integración de todos los aspectos en los cuales se expresa la infinita riqueza de la vida y de la experiencia. [...] Que la *integración racional* sea absolutamente irrealizable, dada la problematicidad de la experiencia y la trascendencia de su principio resolutivo, no niega, *sino refuerza*, lo positivo y lo fecundo del compromiso por el cual el hombre constituye, en la tensión a la racionalidad, con su humanidad de individuo, *también*, la humanidad de los otros.[21]

De aquí el espesor ético-social del problematicismo: su constante llamado a la disponibilidad, a la cooperación, a la solidaridad, al compromiso colectivo en un mundo cada vez más infiltrado y contagiado por el virus del desinterés y de la indiferencia social y civil, y caracterizado por desvalores personalistas, individualistas y apáticos.

Para concluir. Si es verdad que el compromiso ético-social invita al problematicismo a estar constantemente adherido a la realidad, a saber considerar su misma compleja trama de variables (que condicionan no poco la acción educativa), también es verdad que tal compromiso se presenta "abierto" al proceso de *integración-superación* de las "resistencias" que opone el contexto social, la realidad contingente.

El compromiso no implica un sistema de valores *dados*, sino un sistema de valores *a construir* [...], un conjunto de exigencias que en la vida social y cultural se encuentran y se desencuentran [...]. El mundo no se le presenta al

[21] *Ibid.*, p. 41.

hombre del compromiso como un sistema racional en el cual pueda insertarse en una posición *aplicativa* de dicho sistema [...]: el mundo constituye un conjunto de problemas, un conjunto de posibilidades; la razón misma en cuanto no-certeza, en cuanto no-duda, no es sistema, sino problema ella misma: *posibilidad*, no realidad.[22]

[22] G. M. Bertin, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Milán, Marzorati, 1953, p. 109.

2. EL SISTEMA EPISTEMOLÓGICO DE LA PEDAGOGÍA

PRESENTACIÓN. ESTATUTO TEÓRICO DE LA PEDAGOGÍA Y DIMENSIONES DE LA FORMACIÓN

Todo lo hasta aquí dicho ha puesto a la luz el recorrido iniciado por la pedagogía contemporánea para redefinir su identidad formal, para adquirir un propio cientificismo y un propio, creíble proyecto emancipativo. Esta original búsqueda de autonomía pudo realizarse gracias a su constante tensión autocrítica: deconstructiva y reconstructiva.

Se trata de una tensión que implicó a las dos dimensiones de la investigación pedagógica: la dimensión *teórica* y la dimensión *práctica*. Teoría y praxis, en ámbito pedagógico, son, en efecto, los alfabetos por medio de los cuales leer e interpretar la complejidad de las ideas y de los hechos educativos. Estos alfabetos, cada uno con la especificidad de sus códigos, se caracterizan por ser sistemas autónomos y, al mismo tiempo, complementarios: una complementariedad dialéctica en busca de sucesivas reelaboraciones teoréticas y de renovados controles empíricos.

Veamos ahora, más en detalle, las características distintivas de los dos alfabetos de la pedagogía.

A. El *alfabeto teórico* de la pedagogía se apoya en seis categorías formales precisas, relativas al *objeto*, al *lenguaje*, a la *lógica hermenéutica*, al *dispositivo investigativo*, al *principio heurístico*, al *paradigma de legitimación* completo de la pedagogía entendida como “ciencia de la formación”.

1) El *objeto de la pedagogía*. El campo de reflexión y formalización científica de la pedagogía, amplio y complejo, puede ser “objetivado” de este modo: dicho campo concierne a la formación (y la teoría de la formación) del hombre y de la mujer en su contextualización histórica, cultural y social. Una formación que se estructura en sentido de *crecimiento intelectual*, de *autonomía cognitiva y afectiva*, de *emancipación* y *liberación ético-social*.

2) El *lenguaje de la pedagogía*. Es un lenguaje plural, que se nutre de los lenguajes de la filosofía y de las ciencias aplicadas, de la historia,

del "sentido común" y de la cotidianeidad. La pedagogía reorganiza, de manera original, este vasto repertorio de códigos, haciéndolos combinables y, de vez en cuando, funcionales a las distintas necesidades de formalización y denominación de sus sujetos y contextos de intervención.

3) La *lógica hermenéutica.* Es el criterio descriptivo e interpretativo de la pedagogía. Se formaliza en la dialéctica teoría-praxis-teoría y se distancia, así, de modelos de naturaleza tanto panteórica como panempírica. Esta triple exigencia de *fundación teórica* (sistema de hipótesis), de *traducción* (y de verificación) *empírica,* de *reformulación teórica* hace de la pedagogía una ciencia atenta a las instancias de la filosofía y de la historia natural y cultural, de la biología y de la antropología, a las problemáticas de las ciencias y del arte, al continuo intercambio con saberes diferentes y múltiples: atenta, esto es, a la pluralidad de los puntos de vista y de los modos de codificación de lo real.

4) El *dispositivo investigativo.* La complejidad del "objeto" de la pedagogía demanda un amplio abanico de métodos de investigación. De aquí el signo plural de su metodología: de la investigación teórica a la investigación comparada, de la investigación histórica a la investigación experimental y a la investigación clínica.

5) El *principio heurístico.* La pedagogía —abierta en sentido de racionalidad, antidogmatismo y posibilidad— pone al principio heurístico en el centro de sus procesos de problematización, formalización y reformulación de las antinomias estructurales del discurso educativo. En particular, su "clic" heurístico se funde con la apertura a lo *trascendental,* a lo *posible,* a la *utopía.*

Precisamente la dimensión utópica caracteriza a la pedagogía como ciencia en camino hacia una destinación jamás definitiva. Destinación que tiene a las categorías de *diferencia,* de *posible,* de *creatividad* y de *cambio* como ideas regulativas de la emancipación y de la liberación.

6) El *paradigma de legitimación.* Es el objetivo último del viaje epistemológico de la pedagogía, el dispositivo unitario que garantiza su identidad como "ciencia de la formación". La pedagogía, por su reconocida poliedricidad, y por la procesalidad de su investigación "in progress", se legitima, entonces, como saber *complejo* y *plural, antinómico* y *dialéctico, generativo* y *transformativo.* Estas connotaciones caracterizan el *ámbito* y los *objetos* de la investigación pedagógica, sus *lengua-*

jes y su *metodología investigativa*, así como también su lógica *hermenéutica* y su *principio heurístico*, dirigidos a la individualización de los recorridos y de las estrategias de transformación y de evolución de la identidad existencial, cultural, valorativa del hombre y de la mujer de un determinado contexto histórico y geográfico.

B. El *alfabeto empírico* de la pedagogía, orientado a problematizar las finalidades generales y las dimensiones de la proyectualidad educativa, se apoya, en nuestra propuesta, en diez palabras —entre numerosas posibilidades— que testimonian la tensión de la pedagogía hacia la intervención concreta. Las palabras emblemáticas elegidas en sentido de la praxis pedagógica son: *desarrollo*, *juego*, *diversidad*, *autonomía*, *creatividad* e, incluso, *formación intelectual*, *formación estética*, *formación del cuerpo y del movimiento*, *formación afectiva y relacional*, y *formación ética y social*.

1. La epistemología. O bien las ideas estelares en el firmamento de la pedagogía

1.1. El alfabeto teórico de la pedagogía

Para profundizar el análisis del "alfabeto teórico" de la pedagogía, nos valdremos ahora de una metáfora precisa: la del juego de ajedrez. Esta metáfora nos permitirá una clara *visualización* del orden formal de la pedagogía, así como también una eficaz *ejemplificación* de la funcionalidad creativa de un juego de equipo, garantizado por la especificidad procesal y metodológica de las piezas individuales.

La metáfora del ajedrez nos parece, en efecto, el modo más apto para mostrar la naturaleza y las funciones de los diversos componentes que concurren a construir la estructura articulada y compleja del saber pedagógico.

La estructura formal del juego de ajedrez nos permite, en efecto, reflexionar:

—sobre el papel específico desarrollado por cada pieza (los diversos dispositivos formales que concurren a constituir el saber pedagógico);

—sobre los vínculos contextuales que condicionan la coherente interacción entre las varias piezas (las "reglas del juego" en el espacio del tablero);

—sobre la multiplicidad de las combinaciones estratégicas que el complejo dispositivo del juego activa y permite;

—sobre la creatividad ligada a las reglas del juego y a la infinita posibilidad de interpretarlas y desafiarlas.

Los *peones*, en nuestra metáfora, representan los *objetos*, es decir, los procesos formativos relativos a los diferentes *sujetos* de la formación (diferentes por género, lengua, cultura, etnia, formas de inteligencia, estilos de aprendizaje), a la multiplicidad de los *tiempos* de la formación (infancia, juventud, edad adulta, edad anciana), a la pluralidad de los *lugares* de la formación (familia, escuela, instituciones sociales y culturales). Más en particular, los peones representan las múltiples teorías sobre los sujetos, sobre los tiempos, sobre los lugares de la formación.

Los *alfiles* representan la *pluralidad de los lenguajes* con los cuales la pedagogía lee e interpreta la complejidad de los hechos educativos.

Las *torres* representan la *lógica hermenéutica*. Ellas son la expresión del *punto de vista* de la pedagogía, el “lugar de observación” desde el cual mirar el mundo con un “cristal” pedagógico.

Los *caballos*, en el juego de ajedrez, se mueven en “saltos” y, en nuestra metáfora, representan el *modelo investigativo*, es decir el método de la “investigación”: una investigación que goza de la máxima libertad de exploración.

La *reina*, en el juego de ajedrez, es la pieza que puede actuar en todo el campo y, en nuestra metáfora, personifica el *principio heurístico*: esto es, la capacidad de “hipotetizar” soluciones inéditas e imprevistas (intuitivas e inventivas, transfigurativas y creativas) relativas a la ecuación dialéctica “teoría-praxis”. “Pieza” fundamental, la reina es la más próxima a la suerte del rey, figura central para el resultado global de la partida.

El *rey*, por último, representa el *paradigma de legitimación*. El rey es lo más valioso de la partida. Un paso en falso de su parte se traduce en derrota: en el “centro” de toda movida estratégica, el rey se muestra como lugar de síntesis, suma general del entero dispositivo pedagógico.

Las fuerzas en campo están delineadas. En esta metafórica partida de ajedrez, el adversario a combatir (al que dar nuestro “jaque mate”) es la pedagogía dogmática: antagonista de todo cambio y de toda reformulación teórica y práctico-operativa. Es la pedagogía cerrada en la defensa de sus verdades absolutas. Es una pedagogía que *no busca* y

no pide la confrontación con sus objetos —los procesos formativos— asumidos en su dialéctica movilidad, en su concreción histórica, en su tensión proyectual.

Volvemos a analizar, ahora, de manera más profunda y detallada, las seis piezas del ajedrez epistémico de una pedagogía problemática y crítica.

1.2. Las seis ideas estelares del ajedrez pedagógico

Los peones. O bien el ámbito y los objetos de la pedagogía como ciencia de la formación. Se trata de un ámbito "complejo" (constituido en torno al nexo *sujeto-sociedad-cultura*) que tiene por "objeto" a los *sujetos de la formación* (con sus diferencias de género, de posición social, de cultura), a los *tiempos* (infancia, juventud, edad adulta y vejez), a los *lugares* (la familia, la escuela, las estructuras culturales del tiempo libre, los sistemas de los media culturales).

a) Los sujetos de la formación. Se trata de sujetos caracterizados por profundas diferencias: todas respetables, defendibles y valorizables. Las enumeramos:

—diferencias *de género,* vinculadas a la especificidad del ser hombre y del ser mujer. Diferencias que aún esperan ser "liberadas" de estereotipos y prejuicios para poder ser completamente reconocidas y valorizadas;

—diferencias *individuales,* biológicas y psicológicas, que hacen de cada individuo un sujeto único e irrepetible en su particular estilo cognitivo, en las modalidades preferenciales adoptadas en la elaboración de las informaciones y en la organización de los conocimientos. Diferencias individuales, incluso, en los modos y en las formas de interactuar con los otros y con el ambiente, de vivir y de expresar sensaciones, emociones y sentimientos. Diferencias a veces ligadas a situaciones de déficit o de hiperdotación;

—diferencias *sociales,* que ven a individuos y a grupos gozar en medida desigual de los derechos humanos y civiles fundamentales. Especialmente críticas son las desigualdades debidas a condiciones de precariedad económica, de subdesarrollo y de pobreza cultural. Desventaja y privación inciden profundamente en el desarrollo y la promoción del pensamiento y de la personalidad. Tales desigualdades comprometen a la proyectualidad pedagógica —cuyo *telos* es el ideal de la emancipa-

ción y de la liberación— con buscar y hacer efectivas condiciones de apropiada compensación de los factores de desventaja y optimización de los recursos existentes y de los recomendables.

—diferencias *étnicas*, *lingüísticas* y *culturales*, relacionadas con la multiplicidad de las formas de vida. Tales diferencias representan una fuente de inestimable valor intelectual y ético-social. Estas diferencias, sin embargo, muy a menudo se traducen en discriminación, jerarquización, desigualdad.

Surge, por consiguiente, la necesidad imprescindible de diferenciar y problematizar la fenomenología de las diferencias: si las primeras (las de raza, de género y de cultura) deben ser salvaguardadas y enaltecidas, las segundas (las vinculadas a las disparidades, a las injusticias y a la dominación) deben ser denunciadas y rechazadas.

b) Las edades de la formación. El tiempo de la vida. La vida se caracteriza por ser un proceso continuo de aprendizaje y formación. Vivir y aprender están tan entrelazados e interconectados entre sí que son ya términos constitutivos de la existencia. La adquisición del conocimiento y de las habilidades de naturaleza mental y cultural es básico para la supervivencia biológica del hombre: para vivir, se necesita "aprender a vivir".

Entendidos de este modo, el aprendizaje y la formación se proponen como procesos de modificación del comportamiento, de reestructuración de los particulares mapas cognitivos: procesos permanentes de adecuación transformativa y creativa a las múltiples condiciones de existencia. Este proceso de cambio —intelectual, pero también afectivo— acompaña las diversas edades del hombre, desde la vida intrauterina hasta la vejez. Es un proceso de cambio que atraviesa, sin jerarquizar, la infancia, la juventud, la edad adulta y la edad anciana: mostrando, de este modo, que es científicamente infundado y desatinado contraponer edad evolutiva a edad involutiva, edad apta para el aprendizaje a edad inepta para el aprendizaje, caracterizada por la decadencia y la desestructuración.

En tal perspectiva, la *formación* ofrece a cada edad las ocasiones de "ejercicio" de la razón y de la imaginación, indispensables para construir hipótesis, ideas, palabras, pensamientos: en breve, para proyectar (hasta el agotarse de la experiencia de la vida) mundos nuevos y alternativos.

c) Los lugares de la formación. En *cuanto proceso* continuo, la formación involucra —longitudinalmente— el curso completo de la vida y, al mismo tiempo, implica —transversalmente— los múltiples lugares donde se realizan los procesos de la *alfabetización* y de la *socialización*. Se trata de contextos diferenciados, cada uno de los cuales cumple un papel específico y una función original.

1) La *familia*. Es el lugar de la *socialización primaria*, de los primeros aprendizajes, del inicio y del sostenimiento de la estructuración de la identidad de base. La familia, con su implícita y sedimentada obra de transmisión de comportamientos y valores, cumple una función fundamental en el garantizar seguridad y en el motivar la autonomía.

2) La *escuela*. Es el ambiente específico de la estructuración formal de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es la sede institucional delegada a la *racionalización* de las experiencias informales que el sujeto realiza fuera de la escuela y, además, la sede privilegiada de la *orientación* y del *sostenimiento* de la construcción de las estructuras mentales y de la organización de los procesos cognitivos.

La escuela, en tal perspectiva, se propone como el lugar más idóneo para favorecer el pasaje del plano de la "experiencia directa" al de la *reflexión sistemática* sobre esas mismas experiencias. De este modo, la escuela permite la transformación del "pensamiento empírico" en *pensamiento reflexivo*, del "conocimiento espontáneo" en *conocimiento científico*, de las formas de un "saber contextual" en las formas de un *saber textual*.

3) Las *instituciones* y las *asociaciones culturales y del tiempo libre*. Se trata de museos, bibliotecas, mediatecas, campos de juego, gimnasios, teatros y, paralelamente, de entes institucionales y de asociaciones, privadas y públicas, que realizan actividades propias y diversificadas (culturales, lúdico-recreativas, deportivas).

Correctamente definidas y programadas, tales instituciones formativas extraescolares pueden asumir las funciones de verdaderas y propias "aulas didácticas descentralizadas". En tal sentido, estas instituciones, vinculadas oportunamente a la escuela, le permiten a ésta enriquecer y ampliar las posibilidades de su intervención por medio de un amplio sistema de "créditos didácticos" utilizable en el ámbito de un articulado "plano de la oferta formativa".

4) El *sistema de los media culturales*. Es el conjunto de los instrumentos culturales de la comunicación social —mass media, self media, medios tradicionales (cine, televisión, radio, teléfono, etc.) y medios

electrónicos (computarizados)— que caracterizan a la cultura y a la sociedad contemporánea. Este sistema vehicula modelos o esquemas de comportamiento, difunde información y conocimiento, pone en relación eventos, sujetos y realidades tradicionalmente distantes y separadas.

El sistema multimedia, por la fascinación y la potencia seductora de su mensaje, comporta una serie de riesgos y de peligros, ligados a la *homogeneidad* de su código lingüístico, a la *fragmentariedad* de sus procedimientos comunicativos y a la *homologación* a la cual tiende.

La “especial mirada formativa” de la escuela puede desactivar las propiedades homologante y pasivizante de tal sistema y, además, puede utilizar plenamente su potencial fuerza cognitiva, dándole una orientación instructiva y educativa.

La perspectiva que se deriva de esto es la de un *enlace* orgánico y racional entre las diversas instituciones que, en modo directo o indirecto, intencional o espontáneo, se ocupan de formación, de cultura, de espectáculo, de información y comunicación.

El resultado obligado de tal proyecto es la puesta en práctica de un *sistema formativo integrado* que vincule y enlace la escuela, la familia, los entes locales, las asociaciones laicas y religiosas a fin de multiplicar, vertical y horizontalmente, la transmisión y la búsqueda de saber, de conocimiento y de cultura.

Los alfiles. O bien el lenguaje de la pedagogía. El doble plano de reflexión de la pedagogía, orientado por una parte a la dimensión teórica (crítico-proyectual) y, por la otra, a la pragmática del hacer, comporta el recurso a una multiplicidad de lenguajes, cada uno de los cuales está en relación con diferentes funciones lógicas. Los enumeramos:

a) El *lenguaje analítico-descriptivo.* Se trata de un lenguaje de tipo “explicativo”, caracterizado por términos de naturaleza científica y destinado a echar luz sobre la especificidad del *sujeto de la formación*, sobre su estructura biológica, sobre los estadios de su desarrollo mental, sobre los condicionamientos de naturaleza social y cultural que influyen y determinan su identidad. El lenguaje analítico-descriptivo permite poner a punto un sistema de documentaciones sobre factores de riesgo y sobre las oportunidades culturales presentes en los contextos de vida en los que se realizan los procesos de la formación.

b) El *lenguaje narrativo*. Es el lenguaje "interpretativo", además de explicativo, atento a la reconstrucción de los procesos de aprendizaje de los sujetos en formación: atento, en definitiva, a sus diferentes realidades de vida, a las "historias" de su personal construcción cognitiva y afectiva.

c) El *lenguaje retórico-persuasivo*. Es el lenguaje referido a contenidos y problemas de naturaleza "axiológica", esto es, relativo a fines y valores. Es un lenguaje argumentativo, crítico-dialéctico que apunta a individuar (y a negociar dentro de las varias teorizaciones) direcciones teleológicas en torno de las cuales construir consenso.

d) El *lenguaje de la cotidianidad y del "sentido común"*. Se trata de un lenguaje que encuentra, a su lado, la presencia de fórmulas diversificadas y a veces antinómicas: elementos de naturaleza científica y elementos de naturaleza filosófica, frases, conceptos y enfoques típicos del sentido común. Este variado conjunto de palabras muestra que el "hablar de educación" es una "práctica" que implica e involucra a casi todos los sujetos de la realidad comunitaria, más allá de los que se ocupan de la educación de modo especializado y científico.

e) El *lenguaje de la analogía y de la metáfora*. Es un lenguaje que se caracteriza por la promoción de repetidos deslizamientos de significado y por la total libertad en la elección de palabras usadas de forma inédita y original. Este particular lenguaje permite a la imaginación proponer lógicas y soluciones originales y creativas, prefigura la existencia de "otra", "diferente" realidad. Entre las numerosas metáforas que atraviesan el discurso pedagógico, piénsese en las clásicas metáforas "del cultivo y del cuidado", del jardín y del jardinero (Froebel), en la metáfora del "extraer" de la mayéutica socrática, en las metáforas de la investigación como "viaje" hacia tierras y mares desconocidos.

El amplio repertorio comunicativo con el cual la pedagogía es *dicha* y *escrita* —rico de historia y de utopía, de palabras de la ciencia y del sentido común, de palabras ricas de proyectualidad y de palabras cargadas de disenso y contestación— muestra la dificultad de un discurso pedagógico unívoco y lineal y señala la exigencia de integración entre formas expresivas y comunicativas múltiples y diferentes. De ese modo, la diversidad y la pluralidad de las codificaciones de la pedagogía confirman plenamente la complejidad de su ámbito de estudio-investigación-intervención.

Las torres. O bien la lógica de la pedagogía. El procedimiento lógico de la pedagogía está construido sobre el triángulo teoría-praxis-teoría. La teoría, en su dimensión crítico-prospectiva, constituye la condición primaria de la pedagogía en cuanto saber que no puede prescindir del proyecto. La suya es, sin embargo, una proyectualidad constantemente orientada a la praxis, hacia la que dirige su empeño cognoscitivo y de la cual obtiene los elementos para su teorización.

La praxis es *control* (verificación empírica, banco de prueba de las teorías) analítico y metodológico, pero también intervención transformativa, cargada de fuerte instancia proyectual y emancipativa, de responsabilidad social, ética y cultural. Es este particular tipo de praxis el que se restituye a la teoría, una teoría que atesora su "baño empírico". Es una praxis profundamente modificada por la teoría que, a su vez, en un procedimiento recursivo, redefine sus propios términos y repropone, en un nuevo y diferente nivel, un ulterior cruce, cargado de problematicidad histórico-existencial.

La formación, en efecto, se realiza en el tiempo *histórico*, padece el tiempo *biológico* y el tiempo *cultural*, se refiere al individuo particular, aun cuando sus resultados implican transformativamente a toda la sociedad. *Conocimiento* y *acción* se integran y se completan, se enriquecen recíprocamente, evolucionan conjuntamente en un proceso entrelazado. La teoría, después de haber atravesado la praxis, vuelve sobre sí misma para elaborar modelos más maduros y comprensivos, para reorientar su recorrido, para construir nuevas hipótesis en un ámbito de ulterior teoreticidad.

No se trata, sin embargo, de un proceso lineal y acumulativo. Es, por el contrario, un proceso signado por las contradicciones de la historia social y cultural, así como de la experiencia educativa: sujeto, por lo tanto, a posibles desviaciones y continuas reestructuraciones.

El entramado de racionalidad-problematicidad-factualidad-nueva racionalidad garantiza la instancia de apertura y de dinamismo. El reconocimiento de lo no-definitivo de cualquier teoría es condición de una investigación críticamente orientada, comprometida con redefinir constantemente el recorrido de acercamiento al ideal utópico de la emancipación y de la autonomía.

Los caballos. O bien el dispositivo investigativo. La complejidad del ámbito de reflexión teórica y de investigación práctica, así como también de la pluralidad de lenguajes y de las lógicas descriptivas e interpreta-

tivas comportan, para la pedagogía, una pluralidad de sectores de investigación: histórica, teórica, experimental, clínica, comparada.

Dichos sectores, caracterizados por propios —autónomos y específicos— dispositivos investigativos, están comprometidos en el examen, en la redefinición y, a veces, en el "descubrimiento" de cuestiones y problemáticas conexas a la intervención formativa. En particular:

—la *investigación histórica* se ocupa de las transformaciones y de las evoluciones de la investigación pedagógica, de las instituciones de la formación, de las "ideas" de educación, instrucción, escuela elaboradas a lo largo de los siglos;

—la *investigación teórica* analiza el discurso formal —la estructuración y la proposición del orden estatutario— de la pedagogía;

—la *investigación experimental* se ocupa de la observación-verificación de los hechos educativos (la ideación y la puesta a punto de pruebas objetivas de medición y valoración de los aprendizajes, la experimentación de particulares metodologías de enseñanza individualizada y grupal, la observación sistemática del peso ejercido por condicionamientos de naturaleza social y cultural);

—la *investigación comparada* confronta modelos diversificados de organización pedagógica, cada uno con la carga de su especificidad jurisdiccional y nacional, a fin de alentar revisiones, favorecer armonizaciones, estimular enriquecimientos y reformulaciones;

—la *investigación clínica*, por último, ensancha el análisis a las vivencias emotivo-afectivas, a los procesos de socialización, a la modalidad de los intercambios interpersonales que condicionan profundamente las dinámicas del aprendizaje. En otras palabras, este sector de investigación se propone —como se deduce de su misma denominación— traducir en ámbito pedagógico las metodologías de investigación de las dimensiones implícitas, sumergidas y latentes que caracterizan a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de estos múltiples sectores de investigación, dos modelos —el "histórico" y el "teórico"— nos parecen requerir una ulterior, breve profundización. Los explicitamos con mayor articulación.

a) Investigación histórica. Se trata de un sector investigativo que parte de la constatación de la evidente *historicidad* del saber pedagógico, en su doble dimensión de estudio de los *modelos pedagógicos* y de las *instituciones formativas*. En ese sentido, la investigación histórica evidencia de inmediato una doble articulación: por una parte, se presen-

ta como elaboración histórica *de autores* y *de ideas*, reconstruidos en general con un corte de tipo teórico, tendiente a individuar los paradigmas conceptuales fundamentales que la pedagogía, por medio de sus exponentes más interesantes, asumió con el pasar del tiempo; por la otra, se estructura como historia *de las instituciones* (en particular, de las escolares) y de las mitologías de enseñanza-aprendizaje. De este modo, la investigación histórica permitió profundizar la función de conservación y de reproducción de determinadas formas de organización social y cultural, o sea, la función de transformación y de progreso determinada por las "ideas" y por las "instituciones" educativas.

Con la *nueva historiografía*, la complejidad del enfoque histórico se ha dilatado progresivamente hasta comprender nuevos y más interesantes objetos de investigación.

En primer lugar, a la historia de la escuela se agregó la de otras instituciones formativas (en particular la familia, pero también las sedes del extraescuela). Esto orientó la investigación histórica hacia una pluralidad de sujetos de la educación: los niños y las niñas, las mujeres, los ancianos, las personas con minusvalía y, más en general, los "diferentes", con su historia, con sus requerimientos, con sus necesidades, con sus aspiraciones, con sus derechos.

Esta ampliación de los sujetos de estudio comportó también, en el campo de la investigación histórica, la multiplicación de las *fuentes historiográficas*. Junto a las tradicionales, éstas comprenden ahora nuevos archivos de investigación, que van desde las fuentes iconográficas a los documentos privados, a los diarios, a los epistolarios, a los mobiliarios y materiales escolásticos: es decir, todos aquellos objetos que en forma directa o indirecta suministran información sobre los métodos de la educación, del modo como ésta fue impartida en las diferentes épocas históricas.

b) La investigación teórica. La intensa vitalidad del debate sobre la naturaleza constitutiva y fundante de la pedagogía, sobre su estatuto epistemológico y sobre su misma "razón" de existencia, está documentada por el riquísimo repertorio de estudios, reflexiones y análisis que distingue a este específico sector de investigación pedagógica.

Se trata de un sector de indagación que parte del reconocimiento del "difícil cientificismo" de la pedagogía, ligado a una multiplicidad de factores estrechamente interactuantes entre sí:

—el vínculo de dependencia conceptual vivido por largo tiempo respecto de la filosofía, de la cual la pedagogía se liberó con mucha dificultad y respecto de la cual está buscando ahora nuevas y más productivas formas de confrontación y de discusión. Una confrontación que se hace ineludible con la "filosofía de la educación" y con su especificidad reflexiva de tipo metateórico;

—la problemática relación con las demás ciencias (psicología, sociología, antropología, biología, cibernética, etc.). Una relación indispensable para el entramado existente entre las diferentes claves interpretativas provistas por las varias disciplinas y los objetivos específicos de la pedagogía, pero —precisamente por esto— alguna vez "riesgosa" respecto de la búsqueda de una propia especificidad y de una clara autonomía epistemológica;

—la complejidad y delicadeza de un enfoque interpretativo, el pedagógico, fuertemente condicionado por la praxis, que parte de los eventos históricamente determinados y a los que debe constantemente relacionarse y referirse, no sólo para analizarlos y describirlos, sino también para indicar estrategias concretas de intervención transformativa.

Así, la identidad profunda de la pedagogía (sus connotaciones epistémicas, sus dispositivos lógicos, sus objetos y su lenguaje) fue diversamente analizada y estudiada por medio de *itinerarios de teorización* múltiples y diversificados.

Aun en la variedad de sus modelos interpretativos y de las diferentes claves de lectura (en dimensión empírico-experimental, filosófico-hermenéutica y epistemológico-metateórica), la investigación teórica encuentra un elemento unificador en el compromiso, de tipo conceptual, con indagar las coordenadas genético-estructurales del saber pedagógico, con develar sus mecanismos de articulación-desarticulación-reagregación, con analizar la intrínseca complejidad de todo el ámbito formativo interpretado a la luz del nexo fines-medios.

La reina. O bien el principio heurístico de la pedagogía. Congruente con la exigencia de "productividad" —propia de un saber transformativo y emancipativo, contestatario y permanentemente en crisis (connotado hacia la racionalidad, criticismo, apertura a lo posible y al futuro)—, el principio heurístico de la pedagogía interviene problematizando, interconectando y recomponiendo las antinomias estructurales de

la pedagogía: a partir de la *teoría* y de la *praxis*, de los *fines* y de los *medios*, de la *realidad* y de la *utopía*.

Y es precisamente la "utopía", entendida como *dirección* y no como meta, la que funciona como idea reguladora para la emancipación y la liberación del discurso pedagógico. En su doble instancia *crítico-proyectual*, la utopía tiene la tarea, por una parte, de analizar e interpretar críticamente el perfil teórico (la identidad específica y diferencial) de la pedagogía para individuar las contradicciones, los condicionamientos, las ideologías incorporadas a ella; por la otra, de reconstruir el engranaje, revisar los lenguajes y las lógicas del discurso pedagógico a fin de reproponer la especificidad de su *telos*: como ya se ha visto, el de una general y difusa emancipación y liberación.

La función crítico-proyectual de la utopía actúa no sólo dentro de la estructura epistémica global de la pedagogía, sino, en particular, sobre lo concreto del hacer pedagógico.

A nivel *crítico*, afronta e interpreta la problematicidad de la realidad educativa, las clausuras, las múltiples formas de dependencia que intervienen empobreciendo y reduciendo los procesos de formación.

A nivel *transformativo-proyectual*, la utopía se presenta como tensión a la dilatación de las experiencias, a la realización integral, plural y plurilateral del pensamiento y de la personalidad, a la búsqueda de alteridad, de valores nuevos y diferentes.

En ese sentido, la utopía actúa en sentido de cambio. Asumir el concepto de "cambio" como idea *fundadora* para el saber pedagógico comporta el compromiso de actuar en sentido de razón. Una razón compleja, crítica y problemática, decididamente antagonista de visiones e interpretaciones del mundo autocéntricas y rígidas y a favor, en cambio, del reconocimiento igualitario de valores, de ideas, de culturas, de lenguajes, de diferentes formas de vida (plantas y animales) a proteger, cuidar y defender.

Se trata de una interpretación del concepto de cambio que requiere y comporta un renovado modo de "vivir" y "pensar" la naturaleza, un diverso modo de "aprender a habitar la tierra", superando antiguas y destructivas lógicas de prepotencia y explotación del contexto ecológico, a favor de una lógica de cooperación entre todos los sistemas vivientes en la perspectiva de una ética planetaria.

El rey. O bien la identidad de la pedagogía como ciencia de la formación. Es el dispositivo estructural unitario (de síntesis a posteriori) dentro

del cual encuentran ubicación las cinco características epistémicas precedentemente analizadas, que distinguen al saber pedagógico como saber complejo, plural, dialéctico-contestatario, generativo-transformativo.

La *complejidad* caracteriza al "objeto" de la pedagogía: la formación pluridireccional y multidimensional del hombre y de la mujer en el marco de las más generales dinámicas de naturaleza biológica y cultural, histórica y social.

La *pluralidad* caracteriza al "lenguaje" y al "método" de la pedagogía, permitiéndole moverse transversalmente entre *varios* códigos y *varios* ambientes de investigación: *a)* desde los lenguajes de la ciencia y de la filosofía hasta los de la cotidianeidad y del sentido común; *b)* desde los ámbitos de la investigación teórica hasta los de la investigación histórica, desde la investigación experimental hasta la investigación comparada y la investigación clínica.

La estructura *dialéctico-contestataria* caracteriza a la "lógica hermenéutica" de la pedagogía. Disciplina de frontera, intrínseca al círculo teoría-praxis-teoría, la pedagogía vive en un permanente (pero saludable) estado de crisis, movilidad y provisionalidad. Esto se debe a la distancia que separa el plano de la proyectualidad (del futuro y de la utopía), es decir, de su *deber-ser*, y el plano de la acción (de lo contradictorio y de lo problemático de la experiencia), es decir, de su concreto *ser en la historia*. De esta situación de continua tensión la pedagogía toma constante impulso para la redefinición de sus presupuestos, de su sistema de hipótesis, del entero soporte lógico-lingüístico y práctico.

La instancia *generativo-transformativa* caracteriza al "principio heurístico" de la pedagogía en tanto saber constitutivamente utópico, orientado a la transformación, al cambio y a la búsqueda de comportamientos y de valores "completamente otros". La dimensión utópica cumple, en ese sentido, una función *deconstructivo-reconstructiva*, radicalmente crítica respecto de las condiciones de lo existente y creativamente proyectada hacia el futuro. Su idea regulativa es la *emancipación*, entendida como liberación de los múltiples vínculos de dependencia (social, cultural, intelectual, afectiva) y como conquista individual y colectiva de una completa *autonomía* existencial, intelectual y afectiva.

Se trata de un modelo de pedagogía construido sobre la idea de una razón *metodológica*, antagonista respecto de certezas y valores pre-

definidos, trasgresora y disidente respecto de lo habitual y de lo uniforme, atenta y sensible a la historicidad de las experiencias y, al mismo tiempo, comprometida con proyectar transformación y cambio.

Es una pedagogía crítica y abierta, que se mueve dialécticamente entre instancias de libertad, de evolución, de construcción de mundos nuevos (y posibles) y lo concreto de un compromiso ético radicado en la problematicidad de la realidad.

Dicho paradigma, estructuralmente disponible a la confrontación y a la superación de perspectivas unilaterales y parciales, utiliza en forma dialéctica el dispositivo de la *especulación* (el plano ideal de la teoría) y el dispositivo de la *acción* (el plano contingente de la praxis). El primero es sostenido por los principios de lo *trascendental* y de lo *posible*, el segundo, por los de la *elección* y del *compromiso*.

En ese sentido, este modelo pedagógico realiza una integración creativa entre los aspectos antinómicos de la experiencia educativa: entre subjetividad y objetividad, individualidad y sociabilidad, realidad y posibilidad, racionalidad e irracionalidad. Este modelo se traduce en una propuesta de proyectación construida sobre la *pluralidad* y sobre la *diferencia*, para la promoción de la *creatividad* y para la plena valorización de las múltiples dimensiones del pensamiento y de la personalidad.

2. La praxicología. O bien las estrategias estelares en el firmamento de la pedagogía

2.1. El alfabeto empírico de la pedagogía

En las páginas precedentes se analizó el *dispositivo formal*, es decir, el "alfabeto teórico" que nos permitió circunscribir y caracterizar el *sistema de las ideas* del saber pedagógico.

En estas páginas, más ligadas a la dimensión de la acción, se examinará la función práctico-operativa del "alfabeto empírico" que concurre a definir la vertiente pragmática del discurso pedagógico.

Las palabras de la pedagogía, en efecto, se proponen aquí, en su función explicativa, como *categorías fácticas*, centrales e irrenunciables de la dimensión concreta y transformativa de la pedagogía: categorías orientadoras con función regulativa, ligadas a la acción y a la intervención, a la realización de la proyectualidad pedagógica en lo con-

creto de la experiencia. Se trata de palabras agrupadas en dos miniglosarios. El primero se refiere a los conceptos de "desarrollo", "diversidad", "autonomía", "creatividad", "juego", conceptos que hacen de soporte a la reflexión sobre grandes finalidades de la proyectualidad pedagógico-didáctica. Estas últimas son el objeto del segundo miniglosario que, por ende, trata de la "formación intelectual" y de la "formación estética", de la "formación afectiva y relacional" y de la "formación ética y social".

Antes de presentar los dos miniglosarios de la proyectualidad pedagógica, es igualmente indispensable problematizar un trinomio de palabras —"educación, instrucción, formación"— estrechamente interconectadas entre sí, que representan el eje de la construcción pedagógica íntegra.

La *educación* (en la doble acepción que deriva de las dos palabras latinas: *educare*, que quiere decir criar, alimentar; *e-ducere*, que quiere decir extraer) es la palabra madre sobre la cual el saber-hacer pedagógico se estructura y se ramifica. Esta palabra hace referencia sobre todo al ámbito de reflexión valorativo, afectivo-relacional, ético-social, manifestándose y realizándose predominantemente, además de en la escuela, en las *instituciones no formales*, como la familia, las iglesias, las asociaciones libres.

La *instrucción* (que deriva de la palabra latina *instruere*, que quiere decir hacer hábil, preparar para), en cambio, hace referencia al ámbito de lo cognitivo y a los procesos de adquisición del conocimiento, saberes y competencias (analíticas y descriptivas, interpretativas y críticas, heurísticas y creativas). La instrucción se manifiesta y realiza predominantemente en las *instituciones formales* y principalmente en la escuela, lugar especializado de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la transmisión cultural y de la búsqueda personal, por consiguiente, punto cardinal del sistema formativo íntegro.

La *formación*, por último, reinterpretada en estos últimos años con la relectura de la idea de *paideia* griega y de *Bildung* alemana, es entendida como proceso dinámico del "adquirir forma", del "formarse" y del "trans-formarse", como dimensión donde se realiza la integración crítico-constructiva del nexo (intrincado y dialéctico) educación-instrucción.

Se trata, es evidente, de un trinomio de palabras que hace referencia a un único ámbito de reflexiones y metarreflexiones pero, sobre todo, a un conjunto complejo y dialéctico de actividades específicas e

intencionalmente organizadas. De aquí las preguntas: "¿Cuándo aquella actividad es y debe ser educación o instrucción o formación? ¿A quién compete la prioridad? ¿La educación no es ya —e incluso— instrucción y formación? ¿Y la instrucción no educa y forma? Pero, ¿es posible absorber la instrucción en la educación y en la formación, y viceversa? Sepamos, sin embargo, que éste es un problema constantemente abierto en pedagogía: de Sócrates en adelante".[1]

La naturaleza de la relación y del entramado existente entre las tres dimensiones de educación-instrucción-formación estuvo constantemente en el centro de la reflexión pedagógica que, de cuando en cuando, a lo largo de la historia y según los enfoques teóricos, sostuvo las razones de la preeminencia de una dimensión sobre las otras. Más allá de las contingencias históricas y de las particulares elecciones interpretativas, es necesario hacer notar ahora que los tres momentos están ligados por una relación de "correlación/inclusión y tensión/oposición, simultáneamente".[2] Sin embargo, es necesario subrayar, sobre todo, que la dialéctica específica que vincula y mantiene unidas tales dimensiones requiere un constante compromiso de valorización del aporte integrador que cada una de ellas ofrece a las otras y que, en conjunto, las tres ofrecen a la comprensión profunda de la naturaleza plural y del papel de los procesos de transformación cultural, además de la construcción y re-construcción personal de los conocimientos y de las competencias, de los saberes y de los valores elaborados por la humanidad a lo largo de la historia.[3]

[1] F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2001², p. 131.

[2] *Ibid.*, p. 132.

[3] Sobre la debatida cuestión de la relación entre educación e instrucción, cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Roma-Bari, Laterza, 2000⁵. Sobre la más reciente tematización del concepto de formación, cfr. F. Cambi, E. Frauenfelder (editores), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milán, Unicopli, 1994; F. Cambi, P. Orefice (editores), *Fondamenti teorici del processo formativo*, Nápoles, Liguori, 1996; V. Sarracino (editor), *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Nápoles, Liguori, 1997; F. Cambi, P. Orefice (editores), *Il processo formativo tra teoria e prassi*, Nápoles, Liguori, 1997; G. Chiosso, "Educazione e formazione tra pedagogia e scienze dell'educazione", G. Bertagna, G. Chiosso, A. M. Mariani, L. Milani, S. Nosari, M. Pavone, F. Rizzi, A. Rosati, *Processi educativi e progettualità pedagogica*, Turín, Tirrenia-Stampatori, 1999, pp. 1-36; G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000.

2.2. Las diez palabras de la proyectualidad pedagógica

2.2.1. Primer miniglosario: cinco palabras clave

Palabra número uno. "Desarrollo". Se debe a las investigaciones psicogenéticas de J. Piaget la primera y más completa elaboración de un modelo de *desarrollo* psíquico entendido en sentido evolutivo, es decir, como progresión por estadios orientada a alcanzar, en edad adulta, una situación de relativa estabilidad. Dicho modelo de desarrollo, definido "constructivista", prevé que el sujeto construya sus estructuras mentales por medio de una serie de sucesivas reestructuraciones efectuadas sobre la base de una densa red de relaciones continuas con el ambiente. En tanto sucesión de estadios de "equilibración progresiva", el desarrollo psíquico se configura, así, como el producto de la acción del sujeto en el mundo, de la interacción continua entre *organismo* y *ambiente*, entre *naturaleza* y *cultura*.

Este modelo de desarrollo secuencial, resultado de una cadena de equilibraciones y reequilibraciones hacia la edad adulta, fue revisto e integrado en los años más recientes por estudiosos pertenecientes a la misma escuela piagetiana. Respecto del modelo clásico elaborado por Piaget, se acentúa la idea de irregularidad y discontinuidad del desarrollo. Éste no procede por acumulación progresiva y sucesiva sino, por el contrario, se caracteriza por su heterocronía, esto es, por una marcha irregular y zigzagueante en la cual se alternan acumulaciones y desaceleraciones, progresiones y regresiones. En el curso de un desarrollo "normal", se puede, por consiguiente, estar "adelante" en algunas habilidades y competencias, y "detrás" en otras sin que esto deba interpretarse como signo de retraso o anormalidad.

Tal modelo de desarrollo de tipo discontinuo y reticular tiende, además, a caracterizarse como un proceso en constante devenir para el *íntegro curso de la vida* del hombre. En otras palabras, respecto de una interpretación en la cual la vida está subdividida en una primera fase *evolutiva*, hasta la edad adulta, y en una segunda fase *involutiva*, desde la madurez hasta la vejez (connotada en positivo la primera, en negativo la segunda), se va afirmando una visión de la vida como una sucesión de "cambios" que caracterizan a las diferentes edades, sin que tal diferencia sea estigmatizada según una lógica del *más* y del *menos*. El desarrollo, por lo tanto, sea en sus aspectos cognitivos, sea en los sociales y afectivos, no se interrumpe al llegar a la edad adulta (tra-

dicionalmente considerada como la fase de la "madurez" del sujeto). Por el contrario, se perfila permanentemente *abierto* a los estímulos de los influjos sociales y culturales del ambiente de vida y de experiencia. En este sentido, es evidente que el desarrollo se presenta estrechamente correlacionado, sostenido y potenciado por los procesos de aprendizaje y de formación.

Lo que refuerza tal tesis es, entre otras, la idea de la estructural "incompletitud" en el nacimiento de la especie humana (respecto de la dotación instintiva de las otras especies) que interpreta el desarrollo como un proceso constructivamente abierto y jamás definitivamente concluido. El ser humano, en tanto "ser no terminado", encuentra en la "apertura al mundo" (a las cosas y a los otros) y en la necesidad de "apropiarse" de él y de "modificarlo" (para hacerlo más funcional a su adaptación) la posibilidad de su original realización, es decir, la posibilidad de desarrollar la creatividad y la libertad del pensamiento humano que se expresa en el mundo de la cultura (arte, ciencia, tecnología). Todo esto pone en un primer plano la función de los procesos del aprendizaje. El ser humano, en efecto, "crece aprendiendo" en el sentido que, para suplir sus propias carencias biológicas, *construye* tanto sus estructuras mentales, como el mundo en el que vive. De aquí, el nexo inseparable desarrollo-aprendizaje y la consideración del aprendizaje como "estrategia de supervivencia biológica" además de cultural (para vivir es necesario "aprender a vivir", es decir, es necesario aprender a reconocer y a seleccionar las informaciones, memorizarlas, transmitirlas, comunicarlas, elegir las más funcionales a la vida misma). El aprendizaje, en tal sentido, se configura como la condición por medio de la cual niños, jóvenes, adultos y ancianos, elaboran de manera original la realidad, la "transforman" en sistemas simbólicos (tecnología, arte, ciencia, filosofía) caracterizados por la infinita libertad creativa que hombres y mujeres reciben precisamente de su originaria incompletitud biológica.

Potenciar las características de *complejidad* y *multimensionalidad* del desarrollo (cognitivo, lingüístico, motriz, afectivo, relacional) comporta, por consiguiente, la preparación de un proyecto pedagógico capaz de ofrecer oportunidades de aprendizaje múltiples y diferenciadas (escolares y extraescolares). La productividad de experiencias "cargadas" positivamente en el plano intelectual, emotivo-afectivo y social no puede sino desanudarse a lo largo del recorrido que, en línea con un modelo de crecimiento-desarrollo-aprendizaje abiertos y

en continuo devenir, se estructure también él en forma continua y permanente, funcional a la superación de la rígida y no más aceptable división entre un “tiempo de estudio”, un “tiempo de trabajo” y un “tiempo de jubilación”.[4]

Palabra número dos. “Juego”. El *juego*, al implicar la multiplicidad de las dimensiones del desarrollo infantil, constituye una experiencia totalizadora, capaz de satisfacer, al mismo tiempo, la necesidad de hacer, de conocer y experimentar, la necesidad de “desmontar” y “re-montar” la realidad, modificando creativamente el orden de las cosas y de las ideas, subvirtiendo discursos y palabras, reinterpretando fantásticamente experiencias y relaciones.

En efecto, la compleja y variada morfología del juego y del jugar —su ser al mismo tiempo libre y regulado, adaptable y trasgresor, individual y grupal— ofrece a niños y a niñas una extraordinaria riqueza de estímulos cognitivos, emotivos y sociales. La riqueza de la dimensión lúdica, sin embargo, aun encontrando en la infancia el tiempo de su más libre expresión, es un recurso al cual el ser humano continúa recurriendo a lo largo de la vida.

Desde tal perspectiva, el juego implica el cruce de dos fundamentales dimensiones formativas: la *dimensión cognitiva* y la *dimensión emotiva*.

a) La *dimensión cognitiva*. El juego se afirma como una insustituible herramienta de activación de la inteligencia, permitiendo al niño experimentar una serie de funciones cognitivas irrenunciables:

—la *función exploradora*, que se satisface por medio de la manipulación de los objetos con los que el niño entra en contacto y por

[4] Sobre el tema del desarrollo, cfr. los textos clásicos de J. Piaget, en particular, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia* [*Seis estudios de psicología*, Barcelona, Ariel, 1983] (1964), Turín, Einaudi, 1967. Para una relectura de la teoría piagetiana, cfr. G. Bocchi, M. Ceruti, D. Fabbri Montesano, A. Munari (editores), *L'altro Piaget*, Milán, Emme, 1983; D. Fabbri Montesano, A. Munari, *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Bari, Dedalo, 1984. Sobre el tema del aprendizaje, cfr. el clásico L. S. Vigotsky, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* [*Lenguaje y pensamiento*, Barcelona, Fontanella, 1980].(1934), Roma-Bari, Laterza, 2000[5]. Entre los más recientes estudios sobre los procesos del desarrollo-aprendizaje, cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Bolonia, Il Mulino, 1995.

medio de la observación de los acontecimientos que forman su experiencia;

—la *función constructiva*, capaz de dar vía libre a la exigencia (vital para el niño, como bien señalaba Maria Montessori) de *hacer por sí*, es decir, de adquirir *autonomía* y *competencia* de pensamiento y de acción, ejercitando libre y plenamente sus potencialidades cognitivas en contacto directo con la realidad;

—la *función comunicativa*, por medio de la cual el niño utiliza y perfecciona sus *lenguajes verbales* y *no verbales*, abriéndose a nuevos horizontes de relación con sus coetáneos y con los adultos, ya desde los primerísimos meses de vida;

—las *funciones creativa* e *inventiva*, gracias a las cuales el niño tiene la posibilidad de modificar, transfigurar y reinventar la realidad, de descomponerla y reproyectarla en un proceso permanentemente reconstructivo.

b) La *dimensión emotivo-afectiva*. Es una dimensión que remite principalmente a la *función simbólica* del juego. Por medio del juego simbólico —del "hacer de cuenta que"— el niño tiene modo de meterse en la piel de otro (personas, cosas y animales), tomando conciencia de que existen modos de ser distintos al propio. El niño experimenta, de este modo, la posibilidad de vivir directa y concretamente experiencias de *descentramiento afectivo, relacional* y *cognoscitivo*, en el curso de las cuales "salir" de su mundo, comprender la experiencia afectiva del otro y descubrir la riqueza de la confrontación y del intercambio. Al mismo tiempo, el juego simbólico despliega una eficaz acción *diagnóstica* y *terapéutica* respecto de situaciones de malestar emotivo y relacional que, precisamente por medio de los juegos de dramatización, tienen ocasión de ser representadas y, por lo tanto, elaboradas y a menudo resueltas.

El juego, entonces, desempeña un papel irrenunciable para la construcción de la identidad personal, para la promoción de la autonomía y de la ampliación de los intercambios sociales, afectivos y relacionales.

La conciencia pedagógica de la función educativa y creativa del juego comporta una proyectación de los contextos de vida de la infancia (la casa, la escuela, la ciudad) que prevea espacios específicos, adecuadamente pensados y organizados para favorecer la expresividad

lúdica. Nos referimos a espacios domésticos y escolares, a ludotecas y gimnasios, a jardines equipados y campos de juego.[5]

Palabra número tres. "Diversidad". La *diversidad* atraviesa la subjetividad individual en los ámbitos biológico, psicológico, étnico-lingüístico-cultural.

En el ámbito biológico, cada individuo está caracterizado por una específica identidad (por un específico genoma) que lo diferencia tanto de los individuos de las otras especies como de los otros individuos de la especie propia.

Sobre esta constitutiva singularidad genética se inserta la diferenciación de las experiencias que cada sujeto realiza en su ambiente de vida. Los actuales conocimientos neurobiológicos sobre el cerebro del hombre han revelado que el número y la estructura de las interconexiones neurónicas (y, esto es, el mapa identitario de cada uno) varían de individuo en individuo, con relación a la particularidad del patrimonio genético, a las condiciones orgánicas del desarrollo cerebral durante el crecimiento, a los estímulos sensoriales e intelectuales del ambiente de pertenencia.

Los estudios psicológicos, por otra parte, confirman que cada sujeto se caracteriza por una específica y única identidad cognitiva y afectiva. La construcción de tal específica identidad se realiza por medio de la singularidad del hacer y elaborar experiencias (sensoriales, perceptivas, lingüísticas, expresivas, comunicativas, sociales, emotivo-afectivas), en un juego dinámico y complejo de cuerpo y sensorialidad, de lógica y fantasía, de *logos* y *eros*, de consciente e inconsciente, de "yo" y "otros". Se trata de complejos procesos de construcción de las estructuras mentales que el sujeto realiza en contacto con el mundo físico y simbólico pero, sobre todo, en contacto con las personas con las que entra en relación, a partir de la primera "alteridad" que experimenta: la madre.

[5] Cfr. los clásicos M. Lowenfeld, *Il gioco nell'infanzia*, Florencia, La Nuova Italia, 1962; J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva, *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*, Roma, Armando, 1981. Sobre el valor pedagógico del juego, cfr. A. Bondioli, *Gioco e educazione*, Milán, Franco Angeli, 1996. Sobre la organización de espacios equipados para actividades lúdicas, cfr. F. Frabboni, L. Dozza, *Un bambino di nome Delta. Gioco e ricerca nella scuola dell'infanzia*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 1994; C. Stroppa, *Creare una ludoteca*, Milán, Franco Angeli, 1997; R. Farné (editor), *Le case dei giochi: ludoteca, ludobus e modelli formativi*, Milán, Guerini, 1999.

Por todo esto, cada sujeto-persona se presenta como *único* e *irrepetible*, caracterizado por "un mapa genético propio", "una impronta intelectual propia" y por "una singularidad lingüística propia".

La irreducible diversidad que distingue a cada sujeto y la historia de su individualización en el mundo se configuran, a veces, caracterizadas por déficit (sensoriales, motrices, cognitivos, lingüísticos) que comportan a menudo duras condiciones de desventaja social, escolar y laboral. No obstante lo dramático de la situación de minusvalía, la investigación pedagógica demostró que es posible individualizar, en cada sujeto afectado por déficit, zonas activas desde las cuales partir para sustituir las funciones comprometidas. Todo esto confirma la inimaginable riqueza cognitiva y afectiva del hombre y la posibilidad que ésta tiene de expresarse por medio de vías de elaboración, expresión y comunicación múltiples y diversas, pero igualmente ricas y eficaces.

A la diversidad biológica y de género, psicológica, intelectual y lingüística se agrega otra peculiar *diversidad*: la *étnica* y *cultural*, relativa a las diferencias culturales y lingüísticas, religiosas y de valores que distinguen a grupos antropológicos diversos.

Respecto del reconocimiento de tal diversidad y ante la actual emergencia migratoria —que ha vuelto, de hecho, a todas las sociedades multiétnicas y multiculturales—, la *educación al respeto y a la valorización de la diversidad* se presenta como una exigencia ineludible, al mismo tiempo formativa, ética y social.

La "extraordinariedad formativa" de la escuela —interpretable como laboratorio de diferencias— reside precisamente en el hecho de ofrecer lugares y ocasiones no sólo para el encuentro de las diversidades, sino para una confrontación propositiva en la que cada niño pone en discusión sus convicciones, se esfuerza por entender situaciones existenciales y modos de ser, de pensar y de razonar diferentes a los propios y se predispone a la ampliación y a la modificación de su mirada interpretativa del mundo. Todo esto requiere la oportuna adopción (desde el jardín de infantes) de un enfoque formativo personalizado y de una instrucción individualizada. Entender las diferencias, en efecto, significa descubrir que existen modos imprevisibles y múltiples de aprender y conocer, que cada sujeto tiene un estilo de aprendizaje propio y una propia forma de inteligencia, que cada sujeto, aun en el caso de déficit o minusvalías, puede elaborar un propio y original modo de conocer o de entrar en relación con los otros.

La perspectiva es la de estimular y sostener desde los primeros años de vida la experiencia de la confrontación y del respeto de las diferencias, de modo de hacer de ella patrimonio intelectual y valorativo de adultos capaces de comprender que la pluralidad y la diversidad son valores a defender y cuidar en todo contexto: desde el familiar hasta el escolar, desde el político hasta el económico, desde el social hasta el cultural.[6]

Palabra número cuatro. "Autonomía". La *autonomía*, entendida como ejercicio constante de autogobierno y de responsabilidad directa del sujeto, está entre los objetivos fundamentales del proceso educativo-formativo. La coincidencia filosófica y ética del concepto de autonomía con el de *libertad* se traduce, en el plano pedagógico, en la construcción de un proyecto formativo que parte de la infancia y se despliega —por medio de un complejo entramado de experiencias de *dependencia* y de *emancipación* material, intelectual y relacional— a lo largo de todo el curso de la vida.

Ya se dijo que la peculiaridad del ser hombre, respecto de los otros seres vivientes, es la de nacer en condiciones de total *dependencia* de los otros y, por consiguiente, la de tener que recorrer un largo camino en el cual realizar experiencias de progresiva autonomización de los "adultos significativos" de la propia vida, comenzando por la madre. Sólo experimentando gradualmente la separación, de personas y situaciones protectivas, es posible construir esa *seguridad de base* indispensable para afrontar con confianza y con entusiasmo la vida adulta, material y psicológicamente autónoma. Desde esta perspectiva, es en contacto con una realidad experiencial y relacional rica y dinámica como el niño puede aprender a reconocerse "separado" de los otros, dotado de una independencia propia, deseoso y capaz de estar solo, aun sabiendo que los otros están y que no se puede disociar de los otros. Darse cuenta de que puede contar con las propias

[6] Sobre los temas de la diversidad y de la diferencia, cfr. F. Cambi, *La sfida della differenza*, Bolonia, Clueb, 1987; A. M. Piussi (editor), *Educare nella differenza*, Turín, Rosenberg & Sellier, 1989; E. Beseghi, V. Telmon (editores), *Educazione al femminile: della parità alla differenza*, Florencia, La Nuova Italia, 1992; S. Ulivieri (editor), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Florencia, La Nuova Italia, 1992; A. Nardi, *La didattica del sé. Percorsi di riflessione sul rapporto tra educazione e costruzione dell'identità*, Milán, Franco Angeli, 1999. Un enfoque psicopedagógico se encuentra en C. Pontecorvo (editor), *Intelligenza e diversità*, Turín, Loescher, 1981.

fuerzas, pero también con la disponibilidad de los otros, se vuelve la condición esencial para construir autónomos cuadros conceptuales y personales modalidades de relación.

La conquista de la autonomía es, entonces, un proceso complejo que se estructura a partir de las experiencias gratificantes del afecto y de la reciprocidad con los adultos de referencia y que se articula y se define por medio de la confrontación entre las reglas propias y las de los otros. Autonomía, en efecto, no significa ausencia de vínculos y de leyes, no se configura como satisfecho y abstracto individualismo. Por el contrario, la autonomía debe ser legitimada pedagógicamente como proceso de adecuación, a veces severísimo, a las reglas del intercambio social y de la convivencia democrática, reinterpretadas consciente y críticamente.

Todo esto exige, desde un punto de vista educativo y formativo, la disposición de *lugares*, *ocasiones* y *estrategias* aptas para favorecer la autonomía intelectual y afectiva del niño, garantizándole constantemente un atento y discreto *sostén* por parte del adulto. Esto supone la capacidad de padres y de educadores de asumir un comportamiento *no* intrusivo y sustitutivo de la voluntad y de los intereses del niño, sino, por el contrario, facilitador respecto de las tentativas de emancipación que los niños mismos proyectan y llevan adelante. En este sentido, es oportuno que el docente sepa encender en el niño curiosidad y movilizar en él recursos cognitivos, alentándolo a emprender senderos de búsqueda nuevos y alternativos, sin imponerse a sus pensamientos, sin interrumpir la planificación de su discurso, su búsqueda de soluciones a un problema, su disponibilidad y, al mismo tiempo, su temor a confrontarse con los pensamientos de los otros coetáneos. Es oportuno entonces que, desde el jardín de infantes, el maestro se comprometa con la construcción de la autonomía intelectual y valorativo de sus alumnos: incitando y sosteniendo en ellos la disponibilidad a confrontarse con cuanto difiere de sus modos de ser, a aceptar afrontar los aspectos mutables de la realidad histórica y social en la que se está inmerso, promoviendo la disponibilidad a entrecruzar convicciones, ideas, pensamientos múltiples y diferentes.[7]

[7] Cfr. los textos clásicos de Maria Montessori y, en particular, *Educazione alla libertà* (1950), Roma-Bari, Laterza, 1999; *La scoperta del bambino* (1962), Milán, Garzanti, 1968; *Formazione dell'uomo* (1949), Milán, Garzanti, 1968; *Come educare il potenziale umano* (1970), Milán, Garzanti, 1970. Confróntese también M. Laeng, *Educazione alla libertà*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1980; R. Laporta, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1996.

Palabra número cinco. "Creatividad". La *creatividad* es la capacidad de prefigurar lo nuevo, de ver más allá de los confines de lo existente, más allá de la dimensión de la cotidianidad. Es la capacidad de reestructurar palabras y colores, formas y sonidos, ideas y esquemas conceptuales, de recombinar, en modos diversos, teorías científicas y expresiones artísticas. Más aún, la creatividad es la capacidad de transformar y reconstruir permanentemente la realidad por medio del juego dinámico de *lógica* y *fantasía*, *razón* e *imaginación*. La creatividad es, en otras palabras, la capacidad de tener juntos y de interconectar elementos de conflicto y de antinomia, de conciliar *convergencia* y *divergencia*, *pensamiento lógico* y *pensamiento fantástico*, *continuidad* y *rotura*, *ordinario* y *extraordinario*, *consciente* e *inconsciente*. La intuición y la imaginación se unen al rigor lógico, la fantasía al compromiso de estudio, las emociones a la mente, en una búsqueda transformativa que caracteriza a la historia de los hombres y es tangiblemente reconocible en las múltiples exteriorizaciones de su actividad simbólica. Así entendida, la creatividad es una dimensión estructural de la inteligencia en su constitutiva tensión a la solución de los problemas de la vida, a la individuación de nuevos problemas, a la permanente reestructuración de la experiencia.

La creatividad, en efecto, se vincula con la supervivencia biológica, mental y cultural del ser humano y requieren su activación precisamente aquellas situaciones de desequilibrio y de incertidumbre, de rotura y de destrucción, de separación y de inquietud, que incitan y motivan al ser humano a buscar nuevos equilibrios. En ese sentido, la creatividad se vincula con la perenne tensión humana hacia lo nuevo, lo no todavía, lo más adelante y en otra parte, y se expresa en las previsiones, en las anticipaciones, en la invención y en la proyectación de soluciones inéditas y originales.

Los seres humanos activan la tensión creativa a la transformación de lo existente en relación con situaciones insatisfactorias o problemáticas no sólo respecto de los otros y del mundo, sino también respecto de Sí mismos. Desde los primeros meses de vida, los niños y las niñas expresan la creatividad de sus particulares identidades en el empeño que manifiestan en la construcción del sentido de Sí, por medio de la original integración de los datos perceptivos y cognitivos que provienen del mundo exterior con los de su mundo interior, con las personales e irrepetibles experiencias emotivas. La creatividad de tal proceso autoconstructivo se expresa principalmente por medio del *juego*. En el juego, en efecto, el niño tiene la posibilidad de *explorar*,

manipular, *trascender* el dato real y concreto, de *transfigurarlo* y *transformarlo* moviéndose en un "espacio de confín" (en inestable equilibrio entre *dentro* y *fuera*, entre *realidad* y *fantasía*, entre *deseo* y *sueño*) en el que experimentar productivamente la capacidad de crear algo nuevo: experiencias, pensamientos, objetos, relaciones.

La creatividad es una característica intrínseca de la vida mental y no necesariamente una característica de sujetos excepcionales (pocos individuos elegidos: los genios), pero debe ser adecuadamente sostenida, estimulada e incrementada.

¿Qué caracteriza y sostiene, entonces, al pensamiento creativo? En primer lugar, la curiosidad, la fluidez de las ideas, la flexibilidad y la originalidad intelectual, la utilización del *pensamiento divergente*, es decir, aquel tipo de pensamiento en el cual el empeño y la vastedad de la búsqueda se suman a la capacidad y a la disponibilidad respecto de una multiplicidad de respuestas posibles. El pensamiento creativo es, en otras palabras, un pensamiento connotado de sensibilidad y de atención respecto de la *diferencia*, capaz de pensar, de comprender y de elegir por sí diversas y múltiples posibilidades cognitivas, afectivas y existenciales.

El desarrollo de un pensamiento capaz de obtener y utilizar productivamente su potencial creativo está fuertemente condicionado por el "ambiente" donde se dan los primeros pasos de aprendizaje y de formación del sujeto. En ese sentido, el surgimiento de la creatividad (con demasiada frecuencia culpablemente bloqueada y subutilizada) está ligado a la calidad de las ofertas formativas, es decir, a la calidad del contexto en el que vive el niño: las personas, las relaciones, los espacios, los objetos, las oportunidades respecto de las cuales el niño estructura sus estrategias adaptativas.

Es necesario, entonces, dirigir una particular e imprescindible atención a asegurar al niño condiciones adecuadas que le permitan experiencias de curiosidad, interés, búsqueda y compromiso. Pero es necesario también dedicar un específico cuidado a la disposición de situaciones en las que se favorezca la posibilidad del niño de concentrarse y de reflexionar: espacios de "silencio" en los que el niño pueda encontrar sus tiempos y sus modos de activar ese *diálogo interior* que, únicamente, permite el despliegue de actividades lógicas e imaginativas auténticamente creativas.

La creatividad se erige, entonces, como elemento estructurante del pensamiento, en sus múltiples ramificaciones: cognitividad, afecti-

vidad, relacionalidad, comunicación y pensamiento artístico. Confrontando todo esto, el desarrollo de un pensamiento orgánicamente declinado en sentido creativo compromete a la pedagogía en dos planos distintos pero inseparables: el plano de la "formación intelectual" y el plano de la "formación estética".[8]

2.2.2. Segundo miniglosario: las múltiples dimensiones de la formación

Palabra número seis. "Formación intelectual". En el ámbito del desarrollo y de la formación intelectual, la creatividad cognitiva indica la capacidad del hombre de saber afrontar la problematicidad de la experiencia, por medio del compromiso con estructurar claramente las cuestiones a indagar, con proponer hipótesis para una posible solución, con verificar la hipótesis y justificar argumentadamente su atendibilidad. Así entendida, cualidades particulares de la creatividad cognitiva son la *flexibilidad*, la *disponibilidad*, la *constructividad* de las formas y de los procesos de elaboración del pensamiento. En breve, la capacidad de razonar de modo versátil sobre cualquier problema.

El desarrollo y la formación intelectual se articulan en una pluralidad de formas diferentes (H. Gardner, al respecto, habló de una "multiplicidad de inteligencias", desde la inteligencia lingüística hasta la inteligencia corporal, desde la inteligencia musical hasta la inteligencia interpersonal), cada una de las cuales presenta particulares períodos críticos, fases de estancamiento y fases de recuperación prodigiosa.

Todo esto requiere intervenciones formativas capaces de "cuidar" y "cultivar" tales específicas formas de inteligencia, reconociendo, valorizando y sosteniendo, al mismo tiempo, la necesidad de una ar-

[8] Cfr. los clásicos J. Dewey, *Intelligenza creativa* (1917), Florencia, La Nuova Italia, 1957; M. Wertheimer, *Il pensiero produttivo* (1945), Florencia, Giunti Barbera, 1965; J. S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1962), Roma, Armando, 1968; L. S. Vigotsky, *Immaginazione e creatività nell'età infantile* [*La imaginación y el arte en la infancia,* Barcelona, Fontamara, s/f] (1972), Roma, Editori Riuniti, 1972; J. P. Guilford, *Elementi caratteristici della creatività*, H. H. Anderson (editor), *La creatività e le sue prospettive* (1959), Brescia, La Scuola, 1972. Cfr. en Italia, M. Mencarelli, *Creatività*, Brescia, La Scuola, 1976; L. Rosatti (editor), *Creatività e risorse umane*, Brescia, La Scuola, 1997; F. Cambi, M. Contini (editores), *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999. Cfr. asimismo, H. Gardner, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione* (1989), Milán, Feltrinelli, 1991; *Ibid.*, *Intelligenze creative* (1993), Milán, Feltrinelli, 1994.

ticulada integración. Una formación intelectual adecuadamente orientada en sentido creativo implica e involucra, por lo tanto, cuerpo y lenguaje, se nutre de los estímulos ambientales y sociales, interfiere en los procesos inconscientes o inexpresados y se entrecruza con las reglas del discurso y de la lógica, con los aportes de la intuición y de la imaginación, en un ejercicio autoconstructivo continuo y permanente.

El ejercicio intelectual, en tal sentido, se presenta como el primer y más potente instrumento de enlace y unión entre el hombre y su ambiente. Por medio de tal ejercicio el sujeto que aprende:

—"observa" objetos y situaciones que están a su alrededor, hace de ellos un reconocimiento global y analítico, interpreta y atribuye sus significados y funciones incluso en relación con sus *motivaciones*, a su vez ligadas a *necesidades* e *intereses* específicos;

—"reflexiona" sobre lo que lo circunda, confronta y compara datos y situaciones, hace analogías e inferencias, elabora esquemas representativos y mapas conceptuales, deconstruye y reconstruye creativamente la realidad, emprende recorridos inusuales, inventa soluciones originales, opera las revoluciones conceptuales capaces de romper los paradigmas de la ciencia ya consolidados, abriendo nuevas fronteras para el conocimiento y la investigación;

—"expresa" y "comunica", por medio del *lenguaje* (extraordinario "médium" de la relación entre el hombre y el mundo), sus elaboraciones simbólicas en una multiplicidad de códigos que amplían y diversifican las potencialidades expresivas y cognitivas.

Gracias a la cognición creativa, por consiguiente, el sujeto es capaz de "tomar contacto" con la realidad que lo circunda, de descubrir nexos y relaciones entre los datos de la experiencia, de afrontar y saber moverse en situaciones problemáticas, de buscar hipótesis para su posible solución, de experimentar tales hipótesis y utilizar los resultados obtenidos para enriquecer y ampliar, progresivamente, el campo de sus competencias. El uso creativo de la inteligencia, por lo tanto, con su capacidad de *aprender* y de *elaborar saberes*, así como también de reflexionar sobre ellos, permite al hombre resolver problemas personales y colectivos, interactuar activamente con el mundo, interviniendo también para modificarlo y reconstruirlo.

Una educación intelectual orientada a desarrollar cognición y metacognición, a incitar criticismo, curiosidad y creatividad investigativa, a promover la activación de inteligencias multidimensionales y flexibles, se convierte en instrumento primordial de autonomía contra

toda forma de pasividad y de dependencia y, al mismo tiempo, en recurso de elección y de proyectación de un mundo de desarrollo más justo y equilibrado.

En ese sentido, la educación intelectual comporta la capacidad de individuar con claridad los problemas que plantea la experiencia. Comporta, asimismo, la disponibilidad, por medio del concurso de la imaginación, a intentar recorridos de búsqueda inéditos, a inventar hipótesis creativas, a aceptar el riesgo del cambio. Así entendida, la educación intelectual tiene la posibilidad de realizarse en la educación de la conciencia histórica y de la responsabilidad civil, en la educación científica como educación a la investigación. Una cognición creativa plenamente desplegada, en efecto, rompe estereotipos y prejuicios, permite la irrupción de lo nuevo y de lo posible, ofrece soluciones para una convivencia y una confrontación más responsables y amplias y se traduce, necesariamente, en progreso social, en solidaridad, colaboración, democracia.[9]

Palabra número siete. "Formación estética". En cuanto a la creatividad estética (y a los procesos conexos de desarrollo y formación), comprende el conjunto de las experiencias sensoriales, racionales e imaginativas por medio de las cuales el sujeto interactúa con el ambiente circundante, apropiándose, perceptiva, cognitiva y afectivamente, de la realidad natural y cultural, en la pluralidad de formas y colores, perfumes y sonoridades que la caracterizan.

En esta óptica interpretativa, la educación estética se presenta no sólo como área específica de intervención formativa, sino como ámbito transversal para varios campos del saber humano (artístico, científico, literario, etc.) y, por lo tanto, funcional a la creatividad, en la multiplicidad de sus manifestaciones.

La tensión integrativa y re-combinativa de lo "estético", que impregnó a lo largo de los siglos los lenguajes comunicativos y expre-

[9] Cfr. G. M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1968; J. Bruner, *Il conoscere: saggi per la mano sinistra* (1962), Roma, Armando, 1968; Ibid., *La mente a più dimensioni* (1986), Roma-Bari, Laterza, 1988; H. Gardner, *Formæ mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1983), Milán, Feltrinelli, 1987; *Ibid.*, *Sapere per comprendere: discipline di studio e discipline della mente* (1999), Milán, Feltrinelli, 2001; J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza* [*El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid, Aguilar, 1969] (1936), Florencia, La Nuova Italia, 1972; L.S. Vigotsky, *Pensiero e linguaggio* [*Lenguaje y pensamiento*, *op. cit.*] (1934), Roma-Bari, Laterza, 1990.

sivos del hombre, se concretó en una rica tradición de producciones culturales: desde la poesía oral hasta la música, el canto y la danza, desde la escultura hasta la pintura y, más recientemente, desde el cine hasta la gráfica computarizada, la fotografía, la comunicación publicitaria.

Esta pluralidad de géneros expresivos confirma con qué intensidad la dimensión estética viaja a lo largo de los diversificados canales de la red comunicativa y hace explícita y evidente la centralidad que asume en el ámbito de la vida cotidiana de todos, distinguida por un "esteticismo" demasiado a menudo opacado y desvitalizado. La formación estética (con su potente carga transformativa y emancipadora) incita a la recuperación de ese esteticismo, a la renovación de la relación con los otros y con la naturaleza por medio de un cuidado constante de los *espacios* (desde los domésticos hasta los ciudadanos y los más ampliamente ecológicos), de los *modos* y de los *comportamientos* (nuestro darnos, nuestro expresarnos, la imagen que presentamos de nosotros mismos), de los *objetos* de nuestro alrededor (su asociación cromática, sus proporciones, las combinaciones de sus volúmenes). La conciencia de la dimensión estética de la realidad —que se expresa en la decoración de los ambientes de vida, en el vestuario, en el cuidado de la naturaleza— permite captar disonancias e incongruencias formales. La "transfiguración" de lo real se fusiona, en esta acepción, con la recombinación *creativa, fantástica, imaginativa* de nuestras instancias de transformación. Esta tensión estética, transformativa del *presente* y modelo (hipotético y anhelado) del *futuro*, se traduce en fundamental e insustituible ejercicio de cambio, de búsqueda y utilización de códigos, alfabetos, modos renovados en los cuales pensar y afrontar lo nuevo y lo no todavía experimentado.

Junto al continuo ejercicio estético de formalización y reformalización, de "montaje" y "desmontaje" de la realidad, es fundamental destacar la importancia de una autónoma y amplia *producción artística*. Dominar y gestionar formas articuladas y diversificadas de producción artística no sólo favorece la ampliación de las posibilidades de desarrollo de las competencias estéticas, sino que constituye, asimismo, un momento importante de reapropiación de las cuotas de materialidad y sensorialidad creativa demasiado a menudo cristalizadas y sumergidas.

La escuela, en tal sentido, es la primera institución llamada a favorecer el pasaje de momentos pasivos de goce de la obra de arte a ex-

periencias críticas y racionales de decodificación estética, de formas de expresividad artística espontáneas y casuales a producciones técnico-artísticas conscientes y controladas. Para hacer todo esto, es oportuno reforzar y multiplicar los vínculos con museos, pinacotecas, galerías, proponiendo espectáculos (líricos, cinematográficos, teatrales y musicales) para disfrutar en sus espacios más idóneos y naturales —salas cinematográficas, teatros, conservatorios, auditorios— pero también en los espacios informales de las fiestas populares y de las iniciativas "de la calle".

La formación estética, así repensada y enriquecida, se transforma en un instrumento fundamental de estímulo, revisión, redefinición del mundo, contra los riesgos de la alienación, de la fragmentación y de la estandarización cognitiva e imaginativa. La experiencia de la creatividad estética, en efecto, rompiendo los esquemas de lo ya visto y de lo ya oído, permite ensanchar e intensificar nuestros sentidos, mutar formas y tiempos de vida, eludir todo límite y multiplicar las perspectivas desde las que mirar la realidad.

En lo específico, se trata de recuperar la dimensión estética como dimensión abierta a la *totalidad de la experiencia* y accesible a la *totalidad de los hombres.* Aprehender el valor formativo del momento estético significa valorizar su función de exaltación de la creatividad y de la imaginación, de ampliación y amplificación de la sensibilidad, del gusto y de lo refinado en las producciones y en las actitudes. Ser estéticamente creativos quiere decir vivir de modo auténticamente personal, comprometiéndose con la búsqueda de situaciones nuevas y estimulantes, con la curiosidad de quien no rechaza la confrontación y el intercambio con otras sensibilidades y con otras inteligencias. La educación estética —entendida como potenciación de la vida imaginativa— revela, de este modo, su constitutiva apertura al cambio, a la experimentación de lo inédito y de lo posible. Revela, en otras palabras, su fundamental sensibilidad hacia los múltiples componentes del desarrollo y de la formación, promoviendo la integración de juego y trabajo, vida física y vida afectiva, ejercicio intelectual (lógica, conceptualización, inducción, deducción) y ejercicio imaginativo (fantasía, lirismo, intuición).

En tal perspectiva, la sensorialidad y la inteligencia estética se configuran como dimensiones fundantes de la constructividad humana. Éstas no se limitan a involucrar el campo específico de la creatividad artística, sino que implican la complejidad de la experiencia de vida

del sujeto, en la totalidad de las formas en las que ésta se despliega: intelectual y fantástica, ética y lúdica, individual y social.[10]

Palabra número ocho. "Formación del cuerpo y del movimiento". La *corporeidad* del hombre y de la mujer lleva a la dimensión material y biológica del ser humano, inseparablemente conexa a la dimensión mental. En ese sentido, una correcta interpretación del cuerpo no puede no remitir a la profunda y transactiva dialecticidad que une *cuerpo* y *psique* en una *unidad sistémica*, en la cual la autonomía funcional de cada una de las dos dimensiones está garantizada precisamente por la relación recíproca que liga la una con la otra.

La valorización de la dimensión corporal encuentra su premisa en la "reformulación" del concepto de cuerpo, entendido hoy como *médium de conocimiento* y *de comunicación* con uno mismo, con los otros y con el ambiente. Esto se opone a una interpretación reductiva que por muchos siglos presentó la materialidad del cuerpo en contraposición con la "levedad" y la "ligereza" del espíritu.

En esta acepción reductiva, el cuerpo fue entendido por largo tiempo como factor de limitaciones y de padecimientos para el ser humano, campo de acción de las pasiones más elementales y, en particular, instrumento de seducción y de placer sexual: ámbito, este último, inquietante y peligroso, susceptible de ser vigilado, controlado e, incluso, prohibido. De ahí una pedagogía del cuerpo fuertemente declinada en el disciplinamiento puntual y riguroso de las posturas, de los deseos y de las pulsiones, de la vestimenta y hasta de la mirada.

Sólo en el siglo XX las teorías sobre la corporeidad comienzan a liberarse de vínculos moralistas y sexófobos y se encaminan hacia fronteras pedagógicas que acogen la dimensión física del niño como irrenunciable instrumento de conocimiento y de relación. En esta acepción, el cuerpo se presenta cada vez más como lenguaje,

[10] Cfr. los clásicos F. Schiller, *Lettere sull'educazione estetica del uomo* [*Cartas sobre la educación estética del hombre*, Barcelona, Anthropos, 1990] (1795), Turín, G.B. Paravia y comp., 1882; J. Dewey, *L'arte come esperienza* [*Arte y experiencia*, México, FCE, 1995] (1934), Florencia, La Nuova Italia, 1951; H. Read, *Educare con l'arte* [*Educación por el arte*, Buenos Aires, Paidós, 1982] (1943), Milán, Edizioni Comunità, 1962. Cfr. en Italia, G. M. Bertin, *L'ideale estetico*, Florencia, La Nuova Italia, 1974; A. Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1975; F. De Bartolomeis, *L'esperienza dell'arte*, Florencia, La Nuova Italia, 1989.

percepción activa, intuición precategorial, lugar de liberación de las potencialidades sensuales, imaginativas y comunicativas.

Estas concepciones, orientadas a valorizar el fuerte poder de mediación cognitiva, afectiva y comunicativa que ofrece el cuerpo, encontraron sostén y confirmación en la difusión de modelos culturales innovadores y problemáticos y, sobre todo, en una serie de estudios e investigaciones realizados por la psicología y la neurobiología.

Se trata de estudios que muestran que, en el niño y en la niña, el aprendizaje se realiza por medio del cuerpo y de su sensorialidad. De Rousseau a Montessori, de Piaget a Merleau-Ponty, a Wallon y a Gardner, la exploración cognitiva del ambiente y las primeras interacciones sociales, la construcción de la identidad personal y los primeros niveles de conceptualización humana suceden sobre la base del movimiento y de la coordinación espacio-temporal realizados por medio de la experiencia de la propia corporeidad.

Con gran eficacia, Maria Montessori encuentra en la "mano" —asumida como símbolo de la corporeidad misma— el órgano, fino y complicado en su estructura, que permite a la inteligencia no sólo manifestarse, sino entrar en relación especial con el ambiente. El hombre, precisa Maria Montessori, "toma posesión del ambiente con su mano" y lo transforma bajo la guía de la inteligencia.

Si el cuerpo, entonces, es motor y vehículo privilegiado de pensamientos y acciones, emociones y afectos, lugar de unión entre *logos* y *eros*, resulta evidente que *la educación física y motriz* debe abrirse a interpretaciones plurilaterales capaces de aprovechar, del cuerpo, las múltiples valencias biológicas y fisiológicas, pero también cognitivas, afectivas, sociales y estéticas.

La educación física y motriz se connota, entonces, como enseñanza del uso intencional y creativo del cuerpo, en otras palabras, como campo formativo dirigido a una correcta gestión y control de la corporeidad propia. Consecuente resulta el estímulo del *conocimiento,* anatómico y fisiológico, del cuerpo humano, así como también de la interacción existente entre educación física y educación alimenticia (piénsese, por ejemplo, en la dramática relevancia que asumen hoy, sobre todo en la adolescencia, los problemas de la anorexia y de la bulimia), entre actividades gimnástico-deportivas y juego, entre dedicación y constancia en el esfuerzo físico propio y enriquecimiento del más vasto patrimonio cultural.

La educación física y motriz, interpretada como educación a un uso consciente y constructivo del cuerpo propio, es llamada a promover un correcto aprovechamiento del deporte, favoreciendo experiencias sostenidas y leales de competitividad y agonismo, capaces, por tanto, de estimular una constructiva confrontación con los otros. Todo esto significa, también, educar para comprender las múltiples formas por medio de las cuales puede realizarse una prestación física. Lo que significa, incluso, aprovechar la contigüidad entre gimnástica, danza y mimo, así como también reflexionar sobre la historia y sobre el significado cultural de las diferentes actividades gimnástico-deportivas (del karate al judo, del *shiatsu* al *body building*) y sobre las múltiples manifestaciones artísticas ligadas al lenguaje del cuerpo (del patinaje artístico a la danza, del *body art* al teatro).

Una correcta formación corporal, en este sentido, contribuye:

—a la formación intelectual, afinando gradualmente las capacidades sensoperceptivas, desarrollando los esquemas posturales de base, enseñando a ubicarse en el espacio y a adecuar a él los modelos motores propios;

—a la formación ético-social, educando hacia el respeto, para compartir las reglas de grupo y adquiriendo, al mismo tiempo, conocimiento y dominio de las reglas de la comunicación social y de la convivencia democrática;

—a la formación afectiva, enseñando a controlar formas de agresividad y de prepotencia y utilizando los juegos como ocasiones de apertura colaborativa y de encuentro empático con los otros;

—a la formación estética, prestando atención a la desenvoltura y a la elegancia de los movimientos, así como también a la “armonía” física.

La educación física —entendida como educación a la vitalidad, a la alegría del movimiento, a un uso libre y armonioso del cuerpo, valorizado en sus dimensiones expresivas, comunicativas, cognoscitivas y estéticas— se *contrapone* a las ofertas lúdico-deportivas subordinadas a intereses de mercado, carentes de intencionalidad formativa y, a veces, discriminatorias y selectivas respecto de las franjas de usuarios social y económicamente más desaventajados.

Desde este punto de vista, la educación física se entrecruza con la educación intelectual, afectiva, ético-social, artística, científica y ecológica, por medio de la *multiplicación* y *valorización* de las actividades,

muchas de las cuales se desenvuelven al aire libre, en contacto directo con la naturaleza.[11]

Palabra número nueve. "Formación afectiva y relacional". El término *afectividad* permite señalar un área muy vasta y articulada de la vida psíquica, en la que caben sentimientos y emociones evidentes y comunicables así como también todo lo que se refiere a la dimensión del inconsciente, esto es, a pulsiones y dinámicas que escapan a la conciencia del sujeto. Se trata de un territorio muy amplio, hecho aún más complejo por las interferencias que la dimensión afectiva estructura con la dimensión cognitiva, comunicativa y relacional.

No existe comportamiento —en tanto racional— que no sea en algún modo activado e influido por una reacción emotivo-afectiva. Más en particular, las manifestaciones de la afectividad (interés y desinterés, curiosidad e indiferencia, constancia y discontinuidad, satisfacción e insatisfacción) son la base de las motivaciones de aprendizaje y condicionan profundamente su resultado. Del mismo modo, la afectividad implica la dimensión ético-social, en la medida en que las diferentes vivencias afectivas (placer, alegría, simpatía y, viceversa, frustración, angustia, egoísmo) determinan, en positivo o en negativo, las relaciones con las cosas, con los otros, con el mundo, influyendo en la apertura relacional, en la disponibilidad a la confrontación, al diálogo, a la cooperación, a la amistad y al amor.

La exigencia de vincularse, de compartir y de participar —entre las personas, entre las personas y los objetos, entre las personas y el ambiente— es una instancia existencial que anima al niño desde su nacimiento. El neonato, en ese sentido, comienza de inmediato a prestar atención a quienes entran en contacto con él: todo comportamiento adulto es ampliamente comprendido y asimilado por el niño, aunque sea muy pequeño. Las manifestaciones de contacto físico, atención, disponibilidad, simpatía crean en él sensaciones de

[11] Cfr. los clásicos A. Lapierre, B. Aucouturier, *I contrasti e la scoperta delle nozioni fondamentali* [*Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*, Barcelona, Editorial Científico-Médico, 1985] (1974), Milán, Sperling & Kupfer, 1978; H. Wallon, *L'evoluzione psicologica del bambino* [*La evolución psicológica del niño*, Buenos Aires, Psique, 1976] (1941), Turín, Bollati Boringhieri, 1980; J. Le Boulch, *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni* (1981), Roma, Armando, 1984. Para una lectura pedagógica, cfr. G. Giugni, *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*, Turín, SEI, 1986; M. Baldacci, *L'educazione motoria-sportiva*, Cosenza, Pellegrini, 1988; *Ibid.*, *Programmare l'educazione motoria: verso un curricolo sportivo*, Teramo, Editrice Italiana, 1989.

placer y de alegría, mientras que las manifestaciones de indiferencia o de hostilidad son inmediatamente percibidas como dolor y disgusto.

En estas primeras relaciones —hechas de miradas y caricias, de cercanía y protección— se juega, en muchos aspectos, la formación de la seguridad de base del niño. Un niño que se siente aceptado muestra curiosidad e interés por el mundo que lo rodea. Por el contrario, en un ambiente carente en lo afectivo, el niño que se siente rechazado comienza a elaborar las primeras, destructivas estrategias de oposición y de conflicto con el mundo. Las teorías psicoanalíticas (en particular los estudios de Bowlby, de Winnicott y de Spitz) señalaron que la carencia de afecto en los primeros años de vida puede ser causa de permanente inseguridad existencial, de vivencias de penosa dependencia intelectual y afectiva y de manifestaciones agresivas hacia sí, hacia los otros y hacia las cosas que lo rodean.

Tales estudios, al mostrar la complejidad y la conflictividad de la experiencia afectiva en la infancia, pusieron definitivamente en crisis una concepción simplificada y retórica de la infancia como edad de la inocencia y de la felicidad. La infancia, por el contrario, se presenta como una edad cargada de ansias y de angustias.

El niño vive en el permanente miedo al abandono y a la oscuridad, vive con espanto el amenazador tamaño de las cosas a su alrededor, dado que aún es demasiado pequeño para afrontarlas y controlarlas. Ante tantos temores, pide apoyo, confortación y protección: condiciones esenciales para conocer la riqueza de la afectividad, para expresar deseos, emociones y pasiones.

A medida que crece, el niño adquiere capacidad de "descentramiento afectivo", haciéndose más atento a los sentimientos de los otros, más disponible a entender y compartir emociones distintas a las propias, a participar de las alegrías y de los dolores, de los entusiasmos y de las desilusiones de los adultos, de los hermanos, de los compañeros. Por medio de tales experiencias, amplía y refuerza su tensión afectiva en direcciones múltiples y articuladas: se preocupa vivamente del bienestar de los animales, intensifica sus intercambios y sus diálogos con las múltiples formas de vida que lo rodean, siente respeto y afecto hacia la naturaleza y el ambiente en el que vive.

Es evidente, asimismo, que todas las fases de la existencia humana están cargadas de afectividad. Necesidad de amistad y de amor, deseo de protección y de confortación (para recibir y para dar) son comu-

nes a todas las edades, desde la infancia hasta la adolescencia, desde la edad adulta hasta la vejez. Considérese, por ejemplo, la función determinante que —en el curso de la adolescencia— pueden desempeñar los sentimientos de amistad, respecto de los coetáneos, para controlar la angustia, la desorientación y la incertidumbre que caracterizan esta fase de transición evolutiva. Considérese, análogamente, que el tener una sólida base emotiva y afectiva puede constituir —en el curso de la vejez— un fundamental recurso vital en una edad a menudo sometida a duras situaciones de aislamiento y de soledad existencial.

Si las demandas infantiles de afecto y tranquilización encuentran en la familia el lugar natural de primer acogimiento y de realización, aquéllas necesitan, inmediatamente después, de ulteriores contextos de vida capaces de proponer y ofrecer experiencias de intercambio y de confrontación ampliadas y diversificadas.

La escuela, entre las demás sedes educativas, es la que, en continuidad con la familia, puede ulteriormente favorecer la formación de una afectividad rica y articulada. En el curso de las complejas dinámicas de agregación, de juego y de trabajo común entre coetáneos, los alumnos tienen la posibilidad de verificar y experimentar situaciones emotivas complejas y múltiples, de vivir la amistad, de sentir simpatía, de hacer efectiva la solidaridad y la cooperación.

A partir de la cuidada disposición de un ambiente afectivamente acogedor y de la utilización de métodos educativos basados en estímulos positivos más que en prescripciones coercitivas y represivas, la educación afectiva puede estructurarse hacia la conquista, por parte del niño, de un equilibrado autocontrol emotivo y, en consecuencia, de una sincera y auténtica disponibilidad a “ir hacia” y a “estar con” los otros. Este clima de serena aceptación de la problematicidad de las experiencias afectivas propias favorece la activación de comportamientos positivos hacia la vida y hacia el futuro, caracterizados por sentimientos de *confianza*, de *disponibilidad*, de *respeto* y de *participación* en proyectos distintos de los propios.

En síntesis. Una dimensión emotivo-afectiva sostenida por una relación equilibrada y gratificante con uno mismo y con los otros puede contribuir a la construcción de personalidades capaces de afrontar las dificultades, las desilusiones y las angustias inevitables en el curso de la vida.

Tener sentimientos de “cercanía” afectiva e intelectual, de “compasión”, entendida como el compartir y el participar de los miles de

matizados sentimientos y de las miles de emociones de las personas de nuestro alrededor, es, entonces, una capacidad que se aprende y consolida a lo largo de todo el curso de la existencia humana y puede marcar, en positivo o en negativo, todo el *tiempo de la vida*.[12]

Palabra número diez. "Formación ética y social". La *sociabilidad*, dimensión constitutiva del ser humano, se refiere a la capacidad constructiva de vivir "junto" a los otros, compartiendo compromisos y vínculos, instancias, proyectos y obras sobre la base del conjunto de los valores y de las normas que regulan la vida de la comunidad social. La instancia social, por lo tanto, remite a la búsqueda de una equilibrada *mediación* entre las razones del particular y las de la colectividad, traduciéndose en comportamientos que comprometen responsablemente a cada individuo a respetar los principios de la convivencia democrática y, al mismo tiempo, comprometiendo a la comunidad social a organizarse a partir de la satisfacción y de la valorización de las instancias particulares de cada uno de sus componentes. Los "otros", en efecto, se presentan como co-esenciales para la constitución de la identidad de cada sujeto en cuanto "ser social" y, paralelamente, como co-esenciales para el mantenimiento de toda la comunidad.

La sociabilidad, entonces, se construye por medio de complejas dinámicas interpersonales, conflictos cognitivos y afectivos, articulados procesos de intercambio y comunicación, por medio de la interiorización, de parte de cada uno, de un conjunto compartido de comportamientos y hábitos.

En este sentido, la sociabilidad aparece estrechamente entrelazada a la dimensión, simbólicamente contigua, de lo ético: al compartir social de vínculos y de responsabilidades respecto de los otros, de

[12] Cfr. los clásicos D. W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo* (1965), Roma, Armando, 1970; N. H. Frijda, *Emozioni* (1986), Bolonia, Il Mulino, 1990. Cfr. también A. Perucca Paparella, *Genesi e sviluppo della relazione educativa. Prospettive per l'educazione dell'infanzia*, Brescia, La Scuola, 1987; M. G. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Florencia, La Nuova Italia, 1992; B. Rossi, *Intersoggettività ed educazione. Dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, Brescia, La Scuola, 1992; F. Montuschi, *Competenza affettiva e apprendimento. Dall'alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993; P. Mottana, *Formazione e affetti*, Roma, Armando, 1993; F Cambi, *Mente e affeti nell'educazione contemporanea*, Roma Armando, 1996; *Ibid.* (editor), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando, 1998; L. Perla, *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, Brescia, La Scuola, 2002.

las instituciones y del ambiente. Sociabilidad y dimensión ética se encuentran al confluir en el campo común de la *solidaridad social.* A la luz de esta categoría, central en el debate actual, se va afirmando, hoy, un paradigma ético-social comprometido con valorizar y respetar la pluralidad de los nuevos sujetos de derecho y de sus respectivas instancias: desde los derechos humanos hasta los derechos de la naturaleza y, esto es, de los animales, de las plantas, del ecosistema todo.

La cuestión ambiental introduce la responsabilidad *ecológica* de cada individuo. La problemática inherente al mundo animal exige un profundo respeto hacia cada ser vivo (desde los animales no humanos hasta las más diversificadas y plurales formas de vida presentes sobre la tierra). Ambas cuestiones —la ambiental y la animal— se vinculan, finalmente, con la instancia más central y fundante de la contemporaneidad: la de establecer principios de convivencia y solidaridad con todo tipo de cultura y pensamiento, de etnia y de grupo social.

En esta acepción, el ámbito de los valores se ensancha. Esta compleja y multiforme dialéctica reclama la fundación de nuevos valores negociados y sometidos a una discusión ampliada, en tanto involucra los intereses de subjetividades múltiples y plurales. Cada hombre y cada mujer advierten —y con fuerza creciente— la necesidad de una continua mediación entre *instancias* individuales y colectivas, entre rigor moral hacia sí mismos y disponibilidad hacia los "otros".

El equilibrio entre estas dos instancias, ambas esenciales, debe ser adquirido —y, por tanto, debe ser enseñado— desde los primeros años de vida, en la institución donde se realizan los procesos de socialización primaria: la *familia.* Ahí, gracias a la riqueza de las relaciones con hermanos y hermanas, padres, abuelos y parientes, el niño tiene la oportunidad de enriquecer también sus competencias intelectivas, de articular elaborados procedimientos lógico-argumentativos, de perfeccionar sus registros lingüísticos, de construir un personal equilibrio afectivo, de negociar reglas de juego y de trabajo de grupo, de estructurar refinadas habilidades sociales. La equilibrada construcción de un "yo social" comporta, entonces, la capacidad de *aprender* reglas y comportamientos de serena convivencia, basados en *conocer,* en *comprender* y en *compartir* pensamientos y puntos de vista diferentes del propio, por medio de auténticos "ejercicios de descentramiento" cognitivo y de valores.

Después y junto a la familia, la *escuela* es el contexto privilegiado en el que el niño es intencionalmente puesto en situaciones de aprendizaje, de relación y de adquisición de valores colectivamente compar-

tidos, aprendiendo, de este modo, a salir de su inicial egocentrismo, a negociar conductas y reglas de convivencia, a planificar estrategias de acción individuales y de grupo, a discutir, a confrontarse con los otros niños y con los adultos para la realización de un proyecto común, a reconocer y descubrir el placer de "estar juntos" y de "pensar juntos".

La escuela constriñe a argumentar los razonamientos propios y promueve, por medio de formas de conflicto socio-cognitivo, un progresivo crecimiento intelectual e interpersonal. Vale decir, el niño es gradualmente educado para descubrir y comprender que el mundo es *pluralidad*: de inteligencias, de sentimientos, de credos, de valores, de culturas.

La educación ético-social, en efecto, no puede no abrirse, hoy más necesariamente que ayer, a los principios y a los valores de la *multiculturalidad*, de la *multietnicidad* y de la *multiconfesionalidad*. Principios y valores que es posible interiorizar y compartir sólo por medio de la progresiva y sistemática formación de actitudes de solidaridad y de respeto hacia el otro: un otro plural y diferente en el color de la piel, en el sonido y en el significado de las palabras, en las profesiones de fe, en la organización de las formas y de las experiencias de vida. Se trata de una pluralidad y de una diversidad de aprendizaje diario, en el ejercicio de compartir con los otros proyectos y experiencias, ideas y valores, esperanzas y deseos.

La educación ético-social se sustancia, en tal sentido, en el compromiso con hacer adquirir al alumno, desde los primeros años de vida, comportamientos de *solidaridad* y de *respeto* hacia el otro, de *valorización* de las *afinidades* y de los intereses comunes, de reconocimiento de las *diferencias* y de las peculiaridades individuales y culturales. Es gracias a la confrontación —sustanciada en un compromiso ético que se inspira en los valores del *pluralismo*, de la *democracia*, del *antidogmatismo*— que se vuelven conscientes de la validez de las ideas propias, capaces de autoafirmar las *convicciones* propias pero también dispuestos a aceptar modificarlas, conjugando entre ellos *identidad* y *alteridad*, *respeto de la individualidad propia* pero también *responsabilidad hacia el otro*.[13]

[13] Para la problemática relativa a los procesos de la sociabilización, cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione* [*Democracia y educación, op. cit.*] (1916), Florencia, La Nuova Italia, 1966; *Ibid.*, *Scuola e società* (1915), Florencia, La Nuova Italia, 1968; W. Doise, G. Mugny, *La costruzione sociale dell'intelligenza* [*La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas, 1983] (1981), Bolonia, Il Mulino, 1982. Para una aproximación a los temas de la ética, cfr. P. Malavasi, *Etica e interpretazione pedagogica*, Brescia, La Nuova Scuola, 1995.

SEGUNDA PARTE

LA PEDAGOGÍA ENTRE LAS CIENCIAS

1. COMPLEJIDAD Y PEDAGOGÍA DE LA RAZÓN

PRESENTACIÓN. DE LA RAZÓN ÚNICA Y NORMATIVA A LA RAZÓN PROBLEMÁTICA Y PLURAL

El siglo XX fue marcado por tres grandes revoluciones científicas —ligadas a los nombres de Darwin, Freud y Tylor— cuyos resultados, en cuanto a secuelas conceptuales y culturales, evocan la gran revolución copernicana por la que la Tierra perdió su centralidad en el sistema solar.

Con Darwin, se asiste al desplazamiento de la especie humana de su posición de centralidad en el universo. El hombre y la mujer aparecen estrechamente ligados a los demás seres vivientes, "dentro" de la naturaleza y en continuidad con ella. Todo esto pone en discusión la radical escisión entre hombre y naturaleza y la jerarquización entre las especies vivientes que por largo tiempo caracterizaron el pensamiento filosófico y científico de Occidente.

Con Freud, es la razón la que pierde su centralidad en el ordenamiento global de la vida personal con el descubrimiento de otras dimensiones de la subjetividad (ligadas a las pulsiones, al deseo, a lo no dicho, a los sueños, al inconsciente) que, con la razón, concurren a la constitución de la identidad individual.

Con Tylor, por último, es el hombre blanco (su lengua y su cultura) quien pierde centralidad respecto de la multiplicidad de los pueblos que habitan la Tierra. El descubrimiento del "otro", con su derecho a la diferencia, comporta el reconocimiento de similares oportunidades e igualdad en todos los ámbitos de la vida personal y social, para todos los hombres, las mujeres y sus culturas, independientemente del color de la piel, de las lenguas y de las tradiciones, de los credos y de los valores.

Estas tres grandes alteraciones de perspectivas, analíticas e interpretativas, atraviesan y marcan todo el siglo y, con su fuerza crítica y subversiva, penetran, influyen y modifican profundamente concepciones de vida y sistemas de pensamiento, modelos científicos, realizaciones artísticas, sentidos de investigación. Se afirman los

conceptos de *pluralidad* y *diferencia* (de los sistemas biológicos, de las versiones del mundo, de los alfabetos y de los saberes), de *cambio* y de *complejidad* de las formas de vida, de las formas de pensamiento, de las sociedades y de las culturas.

La fuerza subversiva de tales conceptos embiste y modifica profundamente los ordenamientos tradicionales de la ciencia y del arte, de la filosofía y de la ética.

Piénsese en la influencia de la revolución darwiniana en la transformación de los paradigmas de la investigación epistemológica, de las relaciones entre los diversos ámbitos del saber y entre las mismas comunidades científicas. El cambio evolucionista, con su "visión integrada" hombre-naturaleza, propone recorridos investigativos e interpretativos renovados, caracterizados por una lógica sistémica, histórica y contextual.

El pasaje de un enfoque científico mecanicista y jerárquico a un enfoque probabilístico y reticular promueve y acompaña la formulación del *paradigma de la complejidad*. Esto es, en la perspectiva de un pensamiento auténticamente *ecológico*, apto para "pensar juntos" diversidades y antagonismos, para descubrir los elementos de pertenencia a una común red vital y, por ende, apto también para responder al sugestivo interrogante de Gregory Bateson: "¿Qué estructura conecta al cangrejo con la langosta, a la orquídea con la prímula y a estos cuatro conmigo? ¿Y a mí con ustedes?"[1]

Piénsese, incluso, en la influencia de la teorización freudiana no sólo en la interpretación de la patología mental (por medio de la redefinición de los límites entre normalidad-anormalidad), sino también en la recuperación del eros, del cuerpo, del deseo, de la posición marginal en la que habían sido colocados por la racionalidad monocentrista. La búsqueda de los síntomas, de las latencias, de lo negado, el tema del doble y del sueño descomponen la aparente cohesión de la realidad, fragmentan la univocidad de sus reglas y hacen surgir la inquietante ambigüedad y la constitutiva pluralidad del sujeto, de los lenguajes y de las interpretaciones.

[1] G. Bateson, *Mente e natura* (1979), Milán, Adelphi, 1984, p. 21. Cfr. también G. Bateson, M. C. Bateson, *Dove gli angeli esitano* [*El temor de los ángeles*, Barcelona, Gedisa, 2000] (1987), Milán, Adelphi, 1989; G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* [*Pasos hacia una ecología de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1989] (1972), Milán, Adelphi, 1995.

El descentramiento del hombre blanco, con el reconocimiento de la igual dignidad de todas las culturas, empuja al pensamiento de Occidente a descubrir y a acoger las múltiples versiones con las que la realidad puede ser comprendida y vivida, a relativizar sus criterios de definición y valoración de lo “verdadero”, de lo “bello”, de lo “bueno” y, sobre todo, a profundizar y redefinir el concepto mismo de *democracia*. El descubrimiento de la alteridad, en efecto, con su carga de valencias contradictorias y, a veces, fuertemente conflictivas, inició la vasta redefinición de los derechos humanos —derechos de ciudadanía, de igualdad, de justicia y de libertad— reconocidos, hoy, bienes inalienables, comunes a toda la humanidad.

La confrontación con modos de vivir distintos, con otros modos de concebir el espacio y el tiempo, de interpretar la vida y la muerte, la inmanencia y la trascendencia, la confrontación, incluso, con construcciones míticas y con prácticas rituales diferentes y múltiples se traducen, además, para la cultura occidental, en un extraordinario enriquecimiento de imágenes, formas, construcciones lingüísticas y musicales, perspectivas investigativas e interpretativas, modos de convivir y de habitar la Tierra.

El descentramiento producido por la revolución evolucionista, psicoanalítica y etno-antropológica involucra, con inéditas contaminaciones, la escritura poética y narrativa (del último Balzac a Svevo, del *Ulises* de Joyce a Palazzeschi y a la escritura verbovisual de los años sesenta desde Maldonado a Fontana), el teatro (de Strindberg a Piscator y a Ionesco), el cine (de *Metrópolis* y *Tiempos modernos* a Alain Resnais y su siempre moderno *Mon oncle d’Amérique*, de *Blade Runner* a *Nirvana*), la pintura y las artes plásticas (de las cadencias cubistas de Braque al maquinismo de Léger pasando por las “amebas” de Kandinsky), la música (de las fragmentaciones de Schönberg a Mahler y a los absolutos de Nono hasta John Cage con el famoso concierto monocorde), las formas de la vestimenta (de los esteticismos de Oscar Wilde a Erté y las recomposiciones de los futuristas italianos Balla y Depero). Dichas contaminaciones, rompiendo esquemas petrificados y repetitivos, descomponiendo ritmos, formas y colores, dan lugar a modalidades expresivas y comunicativas profundamente reestructuradas.

Frente a esta general subversión de esquemas y modelos científicos, artísticos, culturales y existenciales, la razón, en su forma más cerrada y autocentrada, sufre una profunda crisis en su modo tradicional de leer, codificar y proyectar el mundo.

Atacada en sus aspectos axiomáticos y normativos, la razón puso en discusión, progresivamente, a lo largo de todo el siglo XX, la rigidez de su estatuto, descubriendo y haciendo surgir su estructura compleja y revelando sus dimensiones más ocultas y negadas.

Abandonada toda aspiración totalizadora, la razón se abre, de ese modo, a la *diferencia* y a la *complejidad*, constituyéndose como "razón plural", problemática y crítica.

Es a esta razón, flexible, antidogmática y antiautoritaria, que mira y se confía una pedagogía orientada en sentido problematicista: una "pedagogía de la razón", comprometida con moverse —dialéctica y creativamente— entre las antinomias: *naturaleza* y *cultura*, *logos* y *eros*, *mente* y *cuerpo*, *lógica* y *fantasía*, *identidad* y *alteridad*, *particularidad* y *universalidad*, *contingencia* y *utopía*.

La pedagogía adquiere, de este modo, conciencia del carácter "inquieto" e "incompleto", "crítico" y "problemático" de su orden disciplinario. Por otra parte y al mismo tiempo, la pedagogía asume sobre sí el compromiso ético y emancipativo al reconocimiento, al respeto y a la valorización de las diferencias, por medio de una formación multidimensional en la que unir creativamente *razón* e *imaginación*, *solidaridad* y *democracia*.

1. Recorridos y etapas de la complejidad

1.1. Del "edificio" a la "red"

La aspiración, expresada por el ser humano en su historia, de establecer, controlar y prever los hechos de la realidad se tradujo en la permanente búsqueda de referencias y de leyes estables y constantes. Así, a tal conjunto de principios fundamentales se "reducían" y reconducían la mutabilidad de los fenómenos y la variedad y multiplicidad de los procesos vitales y culturales.

La posibilidad de llegar a explicaciones omnicomprensivas de su mundo, en efecto, respondía a la profunda necesidad del hombre de controlar la angustia de la precariedad, que distingue su condición existencial y la constitutiva *inseguridad* de un pensamiento abierto a interrogantes radicales e inquietantes.

Lo que ocurrió, sin embargo, fue que la individuación de propiedades *estables*, *generales* y *repetibles* generó enfoques cognoscitivos que enjau-

laron, algunas veces, la extraordinaria poliedricidad de las formas de vida y de pensamiento dentro de interpretaciones rígidas y reductivas.

En ese sentido, los éxitos de la ciencia clásica —de Galileo a Descartes y a Newton— fueron guiados por la ambición de descubrir un *orden simple* oculto detrás de la *complejidad* de los fenómenos (la dinámica celeste y la dinámica de los fluidos, el mundo viviente, la historia y los fenómenos sociales), gracias al cual garantizar el control y la prevención de los sucesos.

A partir del fin del siglo XIX, con el descubrimiento del *carácter imprevisible* de la estabilidad futura del sistema solar (Henri Poincaré), pero, sobre todo, en el curso del siglo XX, con las grandes revoluciones de las ciencias físicas (la revolución relativista y la cuántica), el paradigma mecanicista de la ciencia moderna entra en crisis. La previsibilidad y el control del decurso de los sistemas físicos, tanto a nivel de lo infinitamente pequeño como a nivel de lo infinitamente grande, se revela imposible.[2]

La imposibilidad de llegar a conocimientos estables y previsibles marca también la historia de las ciencias evolutivas contemporáneas. Es precisamente en el ámbito de la biología evolutiva, desarrollada en torno del cambio darwiniano, donde se reconoce lo inadecuado de un enfoque científico exclusivamente formalizado, mecanicista y cuantitativo y se consolida la necesidad de un enfoque más atento a las “dimensiones sistémicas” de los organismos vivientes. La historia de la naturaleza aparece irreducible a regularidades e invariaciones y reconocible sólo en el marco de una visión auténticamente *ecológica*. Se trata de “desvincularse” de la idea de poder lograr síntesis definitivas y a-contextuales y, por el contrario, de “sumergirse” en la complejidad y contradictoriedad del contexto para aprehender la “imprevisibilidad” y la “contingencia” que caracterizan a los eventos de la vida. El surgimiento de nuevas estructuras y de nuevas dimensiones vitales, en efecto, aparece vinculado a eventos singulares e irrepetibles, ligados a la combinación imprevisible de “azar” y “necesidad”, a la presencia de interacciones múltiples y dinámicamente cambiantes entre “contingencia” y “regularidad”.

[2] Cfr. M. Ceruti, *Evoluzione senza fondamenti*, Roma-Bari, Laterza, 1995. Cfr., asimismo, G. Bocchi, M. Ceruti (editores), *La sfida della complessità*, Milán, Feltrinelli, 1985, un texto clásico de los estudios sobre la complejidad. Los temas de la complejidad han encontrado en la revista *Pluriverso*, fundada en 1996 y dirigida por Mauro Ceruti, un importante “lugar” de confrontación y de debate interdisciplinario.

En el ámbito de las ciencias de la vida, por consiguiente, la perspectiva investigativa comienza a desplazarse de los "objetos" a las "relaciones", de la "sustancia" a las "configuraciones", de la "cantidad" a la "calidad" y, al mismo tiempo, cambian los modelos y las metáforas del conocimiento. La consolidación de la idea de una realidad "compleja" y "reticular" corresponde al pasaje de la metáfora del conocimiento como *edificio* (con sus cimientos, sus ladrillos, sus pisos estratificados), a la metáfora del conocimiento como *red*. Aquí, conceptos y modelos cognoscitivos forman una trama interconectada, en la que cada elemento puede ocupar, de vez en vez, posiciones centrales o periféricas. A la búsqueda de una clave de lectura privilegiada de la realidad, capaz de garantizar la "certeza" del conocimiento científico, se opone la idea de que los puntos de vista desde los cuales mirar la realidad son múltiples y todos igualmente indispensables. Esto es, la idea de que las teorías científicas actúan de manera laberíntica y zigzagueante, que son provisorias e incompletas y que actúan, en otras palabras, por saltos, de forma a veces casual e imprevisible.

Así, el descubrimiento de la "complejidad" irreducible de la realidad pone en discusión las dualidades que la tradición científica nos entregó separadas: *general* y *particular*, *necesario* y *contingente*, *repetible* e *irrepetible*, *esquemas* y *estructuras*, *procesos* y *formas*, *flujos* y *estabilidades*, *órdenes* y *desórdenes*. La complejidad obliga a "pensar juntos" los términos de tales desuniones sin por ello insertarlos en nuevas síntesis definitivas y a-contextuales sino, por el contrario, aprendiendo a moverse entre puntos de vista diversos, eligiendo, de cuando en cuando, la pertinencia y la eficacia de uno o de otro, en un circuito siempre constructivo y recursivo.

1.2. La teoría sistémica, un modelo científico metadisciplinar y transversal

En la perspectiva de definir un enfoque científico de la "complejidad", capaz de comprender los conceptos de *cambio*, de *crecimiento* y de *desarrollo*, el biólogo Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) formula, en los años cuarenta, "su teoría general de los sistemas". Partiendo de un enfoque antiguo —el ligado, precisamente, a conceptualizaciones "sistemáticas" de la realidad—, Bertalanffy pone a punto un nuevo paradigma que en decenios sucesivos atrae el interés de diversas disciplinas, concentrándolo en un movimiento científico vasto y articulado.

De ese modo, la teoría sistémica, superando las fronteras de las ciencias de la vida, es asumida como modelo general de interpretación de la mente, de la conciencia, de la sociedad y de la cultura.[3]

En esta nueva perspectiva, el concepto de "sistema" sale de la dimensión omnicomprensiva, típica de los tradicionales enfoques holísticos, en que tal concepto remite a una *arquitectura general*, a una estructura ordenada y estable de partes rígidamente jerarquizadas. La estructura, por el contrario, se presenta como una *configuración* de *relaciones* entre las partes de tipo probabilístico: se realiza en el tiempo, en el cruce imprevisible e irreversible (por ende, no restaurable en otros "tiempos" y en otros "espacios") de una multiplicidad incalculable de variables contingentes.

Los desarrollos sucesivos del pensamiento sistémico reconfiguraron más tarde el modelo propuesto por Bertalanffy. En la segunda mitad del siglo XX, éste se ofrece como *modelo transversal* de lectura y de interpretación, capaz de pensar la *complejidad* y de establecerla como noción epistémico-gnoseológica de carácter general. El pensamiento sistémico pasa, por lo tanto, de paradigma cognitivo en las ciencias físicas, matemáticas y biológicas (que interpreta la crisis de los esquemas científicos clásicos del determinismo y de la reversibilidad y sostiene el ascenso de los nuevos conceptos de no-equilibrio, inestabilidad y tiempo no-lineal), a modelo filosófico de los caracteres plurales de la entera realidad física, biológica, mental, social y cultural.

La actual teoría de los sistemas hace propia la distinción —ya individuada por los estudiosos de cibernética— entre "*esquema de organización* de un sistema" y "*estructura* física del sistema" mismo.

El *esquema de organización* que caracteriza a todos los sistemas vivientes es el *esquema de red*, a cuya profundización el biólogo chileno Humberto Maturana dedicó la formulación del concepto de *autopoiesis*. Los sistemas vivientes son *sistemas autopoiéticos* en cuanto su organización interna es una "red que produce continuamente sí misma", en el sentido que cada componente de la red está involucrado en la trans-

[3] La "teoría de los sistemas" está ligada a los estudios clásicos del biólogo L. von Bertalanffy. De éste, véase *Teoria generale dei sistemi* [*Teoría general de los sistemas*, México, FCE, 1976] (1968), Milán, Ili, 1971. Para las últimas, más actuales teorizaciones, cfr. H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e cognizione* (1980), Padua, Marsilio, 1985; F. Varela, "Complessità del cervello e autonomia del vivente", G. Bocchi, M. Ceruti (editores), *La sfida della complessità*, *op. cit.*, pp. 141-78; H. Maturana, *Autocoscienza e realtà* (1990), Milán, Raffaello Cortina, 1993.

formación y en la producción de los otros componentes de la red misma. Por lo tanto, a nivel de su *esquema de organización* (a nivel, esto es, de su autopoiesis), el sistema viviente puede decirse "cerrado" y "autónomo". Su orden y su comportamiento no son determinados por influjos ambientales sino que derivan de procesos autónomos de auto-organización. A nivel de su *estructura* (a nivel, esto es, de los componentes físicos del sistema), el sistema viviente está, en cambio, "abierto". Interactúa continuamente con el ambiente, intercambiando con éste materia y energía y transformándose, en consecuencia, sobre la base de procesos metabólicos y de desarrollo.

Gracias a la coherente integración de "clausura" y "apertura" al ambiente y, esto es, a la particular coexistencia de "permanencia" y "cambio", cada sistema viviente puede *conservar* su propia "unidad identitaria", aunque sufra continuos cambios físicos por efecto de la acción del ambiente externo. En tal perspectiva, Maturana, junto a Francisco Varela, profundizó ulteriormente el problema, destacando que, en el curso de la ontogénesis, cada sistema viviente, al estar en contacto e interactuar con otros sistemas, encuentra "perturbaciones", es decir, estímulos que lo llevan a elegir y activar cambios estructurales compatibles con sus posibilidades organizativas.[4] Dicha concepción cambia la visión de la influencia que el ambiente ejercita sobre el sistema. Ésta no es una influencia que actúa en términos de input instructivos, es decir, de lineal causalidad estímulo-respuesta, sino que procede, antes bien, en términos de "perturbaciones" que involucran conjuntamente al sistema y al ambiente en complejos procesos de *co-evolución* (es decir, de recíproca determinación).

En ese sentido, la idea de "clausura organizacional", adelantada por la teoría de los sistemas, se reveló rica en implicaciones tanto en el campo de las ciencias neurológicas como en el campo epistemológico y filosófico. Un sistema —ya se trate del organismo dotado de un sistema nervioso o de un "paradigma" científico— está caracterizado por un *dominio cognitivo* (definido, precisamente, por el ámbito de su "clausura organizacional"). Sobre la base de tal dominio cognitivo el sistema selecciona los estímulos del ambiente, eligiendo los significativos y determinando su significado mismo. Del momento en que el

[4] Cfr. H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana* [*El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*, Santiago, OEA, 1984] (1984), Milán, Garzanti, 1987.

desarrollo del sistema nervioso y del conocimiento derivan del modo autónomo en el que el sistema "construye" sus estructuras, respondiendo a las "perturbaciones" del ambiente sobre la base del propio, singular "paisaje dinámico" (Varela), o sea, del dominio de interacciones previstas para el mantenimiento de su integridad, no es posible juzgar sus procesos en relación con una norma externa y absoluta (una "representación" del mundo exterior "correcta"). Por el contrario, los procesos cognoscitivos deben interpretarse como "fruto constructivo", único y personal, del particular modo en que, en un particular tiempo y en un particular espacio físico, histórico y existencial, el sistema cognitivo utiliza los estímulos ambientales.

Del mismo modo, se debilita la idea de poder juzgar teorías y concepciones científicas en relación con un punto de vista absoluto (el de un conocimiento omnicomprensivo y perfecto), neutralizando y anulando las diferencias y las contraposiciones entre los múltiples puntos de vista distintos que, en la historia del conocimiento humano, se presentan a la atención de las comunidades científicas. Se hace necesario, por el contrario, considerar las múltiples y contradictorias visiones del mundo como irreducibles, no jerarquizables y, todas, apresadas en la misma red de interacciones constructivas. Son irreducibles y co-constructivas las visiones del mundo relativas a *diversas culturas*, a *diversos paradigmas científicos*, a *diversas tradiciones de sentido común*. También son irreducibles y co-constructivas las diversas visiones del mundo que coexisten en el ámbito de una *misma cultura*, de un *mismo paradigma científico*, de una *misma tradición de sentido común*, así como también las visiones del mundo relativas a los *diversos individuos particulares* e, incluso, las visiones del mundo relativas a los diversos tipos de inteligencia que coexisten en un *mismo individuo particular*.

Todo esto delineó, en el curso de los últimos decenios, las condiciones para proceder a una reinterpretación de la racionalidad científica y de la racionalidad *tout court*.

La multiplicidad y la recíproca supletoriedad de los puntos de vista desde los cuales es posible conocer el mundo pone definitivamente en jaque el ideal regulativo de la ciencia clásica, o sea, el lograr un punto de vista científico único, homogéneo y absoluto. El conocimiento, por el contrario, se propone en los términos de una constructividad jamás concluida, que se desarrolla en la red de los múltiples, opuestos, complementarios y necesarios puntos de vista.

1.3. Pensamiento complejo y multidimensionalidad del conocimiento y de la formación

Todo esto incitó el profundo replanteamiento epistemológico que atravesó de manera emblemática el debate del siglo XX.[5] Más recientemente, en los años ochenta, Edgar Morin, interviniendo en el debate, problematizó las dimensiones de un *pensamiento complejo* evidenciando su capacidad de respetar la constitutiva *multidimensionalidad del conocimiento*, es decir, su ser articulado en una multiplicidad de puntos de vista diferentes, cada uno de los cuales *decisivo* y al mismo tiempo *insuficiente*. Cada visión del mundo (biológica, sociológica, económica, psicológica, etc.) es decisiva, en cuanto es expresión de una determinada instancia de conocimiento, pero es también insuficiente, en cuanto es el fruto de un punto de vista "limitado" respecto de la complejidad del saber y del conocimiento.

De aquí la necesidad de superar definitivamente la tensión típica de la razón occidental hacia la individuación de categorías necesarias y ahistóricas, de cuando en cuando consideradas expresiones del punto de vista absoluto, desde el cual mirar, explicar, interpretar de manera segura y exhaustiva el mundo y controlar su futuro, eliminando de la consideración cognoscitiva todo lo que no sea legible a la luz de estas categorías. Por el contrario, es necesaria la capacidad de considerar las diversas disciplinas como piezas múltiples e irrenunciables de la composición del mosaico multidimensional del conocimiento.

Es *complexus*, explica Morin,

> [...] lo que es tejido conjuntamente, y el tejido deriva de hilos diferentes y se hace uno. Todas las varias complejidades se entrelazan, entonces, y se tejen juntas, para formar la unidad de la complejidad; pero la unidad del *complexus*

[5] Sobre la cuestión, cfr. D. Antiseri, *Le ragioni del pensiero debole*, Roma, Borla, 1993; D. Gillies, G. Giorello, *La filosofia della scienza nel XX secolo*, Roma-Bari, Laterza, 2002[5]; I. Lakatos, P. K. Feyerabend, *Sull'orlo della scienza. Pro e contro il metodo*, Milán, Raffaello Cortina, 1995; U. Galimberti, *Heidegger, Jaspers e il tramonto dell'Occidente*, Milán, Il Saggiatore, 1996; G. Boniolo, *Metodo e rappresentazioni del mondo. Per un'altra filosofia della scienza*, Milán, Bruno Mondadori, 1999; P. Davies, *I misteri del tempo. L'universo dopo Einstein* (1995), Milán, Mondadori, 1996.

no resulta con ello eliminada por la variedad y por la diversidad de las complejidades que la han entretejido.[6]

En esta perspectiva, el "despegue hacia un pensamiento multidimensional" y hacia la razón plural requiere superar el *error* cometido por el "pensamiento formalizante y cuantificador" que es el de haber creído que "lo que no era cuantificable y formalizable no existía", o no era más que un elemento residual de lo real. El "pensamiento formalizante y cuantificador" es, sin ninguna duda, esencial. Pero debe saber interconectarse en una pluralidad de enfoques cognoscitivos.

La posibilidad de *distinguir* y, al mismo tiempo, de *hacer comunicantes* aspectos diversos de una misma realidad está subordinada al hecho de que el pensamiento adquiera una fundamental *capacidad dialógica*. Ésta es una capacidad apta para conectar lógicas y principios diversos en una unidad, sin que sus respectivas especificidades se disuelvan en esa unidad; es la capacidad, en otras palabras, de comprender y valorizar la idea de la valencia productiva y regulativa de los antagonismos. Los progresos mismos de la ciencia, por ejemplo, están subordinados a la compleja y conflictiva "dialógica" (con demasiada frecuencia mal conocida) entre sus cuatro "almas": el empirismo y el racionalismo, la imaginación (que construye las hipótesis) y el control (que las selecciona).

La conquista de un pensamiento multidimensional y dialógico, en el difícil recorrido hacia el descubrimiento de la complejidad (de la realidad, del pensamiento, del conocimiento, de los saberes, de la razón misma), se vuelve, así, objetivo irrenunciable, además de rico en implicaciones preciosas, incluso, para el desarrollo futuro de la convivencia democrática de nuestro planeta.

El paradigma de la complejidad remite, por lo tanto, a un modelo de conocimiento y de formación constructivo, abierto, dinámico, in-

[6] E. Morin, "Le vie della complessità", G. Bocchi, M. Ceruti (editores), *La sfida della complessità*, *ibid.*, p. 56. Cfr. también, *Ibid.*, *Il metodo. Ordine disordine organizzazione* [*El método I. La vida de la vida*, Madrid, Cátedra, 1983] (1977), Milán, Feltrinelli, 1983; *Ibid.*, *Scienza con coscienza* [*El método II. Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984] (1982), Milán, Franco Angeli, 1984; *Ibid.*, *Il pensiero ecologico* (1980), Florencia, Hopefulmonster, 1988; *Ibid.*, *La conoscenza della conoscenza* [*El método III. El conocimiento del conocimiento*, Madrid, Cátedra, 1988] (1986), Milán, Feltrinelli, 1989; *Ibid.*, *Introduzione al pensiero complesso* [*Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1994] (1983), Milán, Sperling & Kupfer, 1993; *Ibid.*, *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi* , Milán, Feltrinelli, 1993; *Ibid.*, *Il vivo del soggetto* (1969), Bérgamo, Moretti & Vitali, 1998.

concluso, que sabe tratar con la incertidumbre, con la pluralidad de la experiencia, de los sistemas simbólicos, de la imaginación, con la historicidad de los recorridos de búsqueda, con lo imprevisto y la novedad, con la constructividad y la productividad de las crisis y de las "roturas" heurísticas. Remite, en breve, a un modelo de conocimiento y de formación que reconoce, promueve y utiliza la fuerza metafórica del pensamiento, la capacidad de transgredir el orden lineal del discurso, de descomponer y recomponer en marcos conceptuales originales los saberes consolidados y rígidos. De este modo, conocimiento y formación motivan y preparan a niños, jóvenes, adultos y ancianos en el gusto de atravesar fronteras, en el placer de la búsqueda y en el uso del pensamiento divergente y creativo.

1.4. Descentramiento y razón plural

La fragmentación de los modelos de investigación tradicionales y su revisión, la multiplicación de las lógicas, de los lenguajes, de las perspectivas desde donde observar e interpretar el mundo signaron profundamente el debate teórico y la práctica operativa de todo el siglo XX.

Se debilita la tradicional jerarquización entre razón y no razón, entre lógica e imaginación, entre sensorialidad, cuerpo y conceptualización. Se debilita, asimismo, la consecuente jerarquización de las ciencias y se afirma la utilidad de productivos intercambios interdisciplinarios. Al respecto, Cives, en uno de los primeros estudios pedagógicos sobre la complejidad, planteando la "crisis de la omnisciencia" dentro de la más general crisis de la razón, hace notar que tal "crisis" no mella el valor en sí de la ciencia y de la razón. Lo que se pone en discusión es la idea de absoluto de la verdad científica y de la razón única y estable, axiomática, monocéntrica y globalizante:

> No cae entonces la instancia de la razón, pero ésta debe someterse a la prueba y, en lo posible, reforzarse (vuelve la idea de la positividad estimulante del límite) en la confrontación con lo irracional, lo imaginativo, lo estético, lo no-todavía-aclarado, la polivalencia predisciplinaria, la pluralidad de los puntos de vista, lo pluricultural y multidisciplinario (desde la dimensión de la naturaleza hasta la de la cultura), la variedad de vías evolutivas, la multitud de los procesos interactivos (operadores, por ejemplo, en la puesta en acto de la inteligencia), la multifacticidad, la perspectiva probabilística, la variación y

multiplicación de enfoques metodológicos, la irrepetible pero siempre incidental diferenciación de los acontecimientos históricos, y, sobre todo, la irreducible originalidad de la individualidad y de la particularidad.[7]

De este modo, la razón (científica y filosófica), que atravesó la crisis y que aceptó medirse y confrontarse con la "complejidad", es una razón que ha elegido como procedimiento para resolver su conflicto y su contradicción la vía misma de la razón, su riguroso método racional, crítico y autocrítico.

Todo esto permite una revisión de las categorías mismas de la Ilustración y del Empirismo y permite aprovechar, precisamente dentro de la crisis del pensamiento racional, aquellas vías en las que moverse para conciliar la relatividad y la perenne modificabilidad de nuestros conocimientos con la posibilidad, siempre abierta, de proyectar nuevas formas de racionalidad y de llegar a nuevos y nunca definitivos resultados cognoscitivos.

Escribió con claridad Habermas:

Sólo un suplemento de ilustración —*docta spes*— puede combatir las devastaciones producidas por la ilustración. Nunca me interesó una crítica total de la razón que terminase con confundir a la razón misma: *nemo contra Deum nisi Deus ipse*. Esto no significa que quiera divinizar la razón. Al contrario: quiero decir que sólo con la ayuda de la razón podemos hacer luz sobre sus límites.[8]

En ese sentido, la razón, radicalmente redefinida, confirma la fuerza de su función crítica y problemática, autiautoritaria y antidgomática. La fuerza, esto es, de su pluralidad y complejidad, donde, argumenta Morin: "el principio de complejidad permite asociar, diferenciándolas, nociones disociadas como las de ser, de existencia, de máquina, de sujeto".[9]

Pero es nuevamente Habermas quien nos ofrece una imagen iluminadora de la razón propuesta en su dimensión estratégica y metodológica. Una razón abierta a lógicas múltiples y diferentes, que se

[7] G. Cives, "Complessità ed educazione democratica", F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Florencia, La Nuova Italia, 1991, p. 30.

[8] J. Habermas, *Dopo l'utopia* (1991), Venecia, Marsilio, 1992, pp. 96-97.

[9] E. Morin, *Scienza con coscienza*, *ibid.*, p. 194.

presenta como criterio de productiva mediación de los aspectos antinómicos con los que el pensamiento tiende a categorizar, leer e interpretar la realidad:

> Desde entonces hurgo, un poco acá, un poco allá, en busca de huellas de una Razón que unifique sin anular la distancia, que una sin dar el mismo nombre a cosas diferentes, que entre extraños haga reconocible lo que tienen en común pero dejando al otro su alteridad.[10]

2. Secuelas pedagógicas. Pedagogía de la razón y razón problemática. Educar a pensar de modo complejo

2.1. Razón y educación a la complejidad

El complejo, progresivo recorrido de *abandono* de seguridades axiomáticas y autocentradas y, sobre todo, de *conquista* de "más" modelos de razón, junto al debate sobre las nuevas responsabilidades éticas que se sumó a aquél, incidieron profundamente en la ciencia pedagógica. Más en particular, la pedagogía coligió, del debate sobre la complejidad,[11] la necesidad de rever las estructuras que sostienen su racionalidad: su *estatuto disciplinar* y su *proyectualidad operativa.*

a) El estatuto formal. La morfología epistémica de la pedagogía —sus saberes y su lenguaje, su lógica, su criterio metodológico y su dispositivo heurístico— fue impulsada a *refundarse.* En síntesis, el estatuto de la pedagogía hizo propios aquellos rasgos de *complejidad* que caracterizan a los más recientes avances del actual debate científico y filosófico. De este modo, la pedagogía adquirió conciencia del carácter "inquieto" y

[10] J. Habermas, *Dopo l'utopia*, *ibid.*, p. 121.

[11] Además de los textos citados, cfr. G. Nicolis, I. Prigogine, *La complessità. Esplorazioni dei nuovi campi della scienza*, Turín, Einaudi, 1991; W. De Angelis, *La logica della complessità*, Milán, Mondadori, 1996; F. Capra, *La rete della vita. Una nuova visione della natura e della scienza* (1996), Milán, Sansoni, 1998; M. Callari Galli, M. Ceruti, T. Pievani, *Pensare la diversità. Idee per una educazione alla complessità umana*, Roma, Meltemi, 1998. Un texto precioso para la rica antología de los estudiosos del paradigma de la complejidad, así como también para una articulada introducción, atenta a delinear las posibilidades y las perspectivas de una pedagogía de la complejidad, es P. De Mennato, *Fonti di una pedagogia della complessità*, Nápoles, Liguori, 1999.

"problemático", "móvil" e "incompleto" de su estatuto teórico, a cuya constitución concurren lógicas múltiples y diferentes. Adquirió conciencia, esto es, de la necesidad de "poner en circulación" continuamente sus certezas, de la necesidad de favorecer intersecciones, revisiones e integraciones. Una vez más, aparecen evidentes, como características irrenunciables del *saber* pedagógico y del *hacer* educativo, las dimensiones de la *problematicidad* y de la *pluralidad* de todos los posibles y más diversificados enfoques de investigación. La pluralidad es, en ese sentido, la característica más apropiada para definir el carácter de una pedagogía de la complejidad:

—*pluralidad de paradigmas y de interpretaciones*, de mensajes y de códigos, de modelos de investigación con los que el discurso pedagógico se lee a sí mismo, es decir, reflexiona sobre sus estructuras epistémicas, sobre sus modos de ser y hacer ciencia y reformula sus recorridos investigativos;

—*pluralidad de ciencias* con las que la pedagogía (según lógicas meta-disciplinarias y transversales) siente la necesidad de entramarse, para reformular su estatuto y su proyectualidad, su ámbito investigativo y sus metodologías procedimentales;

—*pluralidad de emergencias*, instancias, reclamos, necesidades con que la pedagogía siente la urgencia de confrontarse: los problemas de la infancia todavía desclasada y negada; el malestar juvenil y la marginación de los ancianos; las nuevas pobrezas y las nuevas formas de analfabetismo; la ampliación de los conflictos étnicos y religiosos; la responsabilidad a la que remiten los más recientes desarrollos de las investigaciones tecnológicas y la vulnerabilidad de los equilibrios ambientales.

b) La proyectualidad operativa: educar a pensar de modo complejo. El debate sobre la complejidad no sólo dejó secuelas en la estructuración del dispositivo epistémico sino, también, en la dimensión *proyectual* de la pedagogía, sobre todo de aquella pedagogía (por nosotros propuesta y deseada) que orienta su *telos* en sentido de "educación a la razón".

Ésta se propone como una "razón problemática" capaz de pensar la complejidad y de moverse dialécticamente entre los múltiples planos existenciales y culturales de lo real, un "real" visto en su dimensión irregular, contingente y en sus posibles perspectivas de desarrollo.

En este sentido, educar a la razón problemática y compleja significa *educar a pensar de modo complejo*, que es como decir desarrollar "un conocimiento del conocimiento": un conocimiento que se mira a sí

mismo mientras conoce y mientras actúa, es decir, mientras construye sus estructuras y sus dominios cognitivos. Es éste un proceso que vuelve a integrar al sujeto que conoce (el científico, el investigador, el alumno), con la parcialidad de su punto de vista, con su saber (y su modelo de saber), dentro del proceso cognoscitivo, incitando en él la necesidad de darse cuenta y de reflexionar sobre la génesis conceptual de sus presupuestos epistemológicos, sobre las modalidades de su proceso cognoscitivo y sobre los vínculos histórico-culturales que caracterizan a las matrices generativas de su modo de analizar, describir e interpretar el mundo. De este modo, el sujeto que conoce, reflexionando sobre su hacer cognoscitivo, ejercita una acción de *autorreflexividad* sobre el "sistema de presupuestos" que constituye el patrimonio más profundo al que nuestra mente recurre en el curso de sus actividades interpretativas.

La educación a la complejidad enseña a pensar al sujeto como profundamente interconectado con (y determinado por) el conocimiento que produce. La conciencia, además, de la parcialidad de los puntos de vista (disciplinarios y personales) relacionados con la necesidad de definir qué observar y cómo observar con base en particulares elecciones metodológicas (y valoriales), permite al sujeto tener en cuenta también la pluralidad y la legitimidad de otras miradas interpretativas y la necesidad de "pensarlas en conjunto", de interconectarlas y de cruzarlas por medio de la circularidad recursiva del pensamiento complejo.

En la perspectiva de una educación a la complejidad, la pedagogía rediseña su dimensión proyectual uniendo *contingencia* y *utopía*, *cognición* y *afectividad*, *historicidad* y *sociabilidad*, *particularidad* y *diferencias*, *razón* y *creatividad* y se traduce en una educación de fuerte compromiso ético y emancipativo. Es una educación que apunta a la ampliación de los vínculos de *reciprocidad* y a la *negociación* de las reglas de convivencia, al *compromiso* con la denuncia y con la subsanación de perdurables violaciones a la dignidad humana, con la *oposición* a los riesgos autodestructivos de la evolución tecnológica y con el *reconocimiento* y con la *búsqueda* de nuevos valores basados en el respeto de las diferencias, en la solidaridad y la paz.

Compromiso, *respeto de las diferencias*, *educación a la singularidad* por medio de una formación multidimensional son instancias ideales de un proyecto pedagógico orientado a sacar del juego modelos de pensamiento y de comportamiento autocentrados y rígidos, autoritarios y dogmáticos.

2.2. Para una pedagogía del compromiso

Más en particular, el documento de identidad de una "pedagogía de la razón" exhibe nítidamente estas tres marcas de reconocimiento: *superación, interdisciplinariedad, compromiso.*

Primera identidad: la instancia de superación. Hemos dicho que una pedagogía de orientación problemática llama a la elección —"racional"— del modelo (teórico y empírico) capaz de responder a las exigencias *trascendentales* de la vida educativa (plano tendiente a realizar el máximo de apertura, totalidad, "*redondez*" de la vida educativa misma) y —al mismo tiempo— capaz de conjugarse con la *realidad histórico-social* (plano de la contingencia, de resistencia y condicionamiento educativo) con la que aquél deberá confrontarse e interactuar cotidianamente.

El proceso de integración dialéctica entre el modelo trascendental (plano de la filosofía de la educación) y las estructuras socioculturales en las que deberá madurar la experiencia educativa (el sistema histórico-cultural) se efectúa sobre líneas de *interdependencia*: no de separación, de subordinación, de identificación. Esta ecuación no debe practicarse, en efecto, en el sentido de una *adecuación* del plano teorético a los "signos" de lo contingente y de lo cotidiano de las que está esparcido el contexto social. Una perspectiva de tal índole entraría en un túnel sin retorno: el de la consolidación y de la legitimación —*en continuidad*— de los valores, de los credos, de los comportamientos, de los saberes consagrados por la sociocultura históricamente hegemónica en cada latitud. La suma que el modelo racional paga al *interpretarse históricamente*, si quiere *preservar* el horizonte de la "posibilidad", debe ser, en cambio, invertida en la operación de búsqueda y de restauración de aquellas direcciones de experiencia (*existencial*) que en las varias estaciones históricas sufren mutilaciones y/o exclusiones.

Esto significa que la pedagogía se manifiesta a favor de aquellas vertientes culturales, *desclasadas* y/o *negadas,* que se presentan como "otros" horizontes de *superación* respecto de los paradigmas de cultura legitimados en cada espacio sociocultural concreto.

Segunda identidad: la elección interdisciplinaria. La adhesión a la realidad —propia de una pedagogía de orientación problemática— exige, por otra parte, un riguroso *marco interdisciplinario* para el discurso

educativo con el objeto de asegurarle los preciosos aportes de terrenos epistemológicos (biología, psicología, didáctica, antropología, sociología, urbanística, disciplinas morales e históricas, etc.) fundamentales para apostar por las ciencias pedagógicas como terreno científicamente encargado de interpretar/resolver los intrincados senderos de la experiencia educativa. Además, la interacción de la pedagogía con las otras ciencias humanas es una preciosa condición para sustraer a la pedagogía de su antigua sumisión a doctrinas especulativas abstractas, a menudo sofísticas (elusivas de la realidad o evasivas de ella), comprometiéndola a hacer de bisagra en el ámbito de las ciencias de la educación: *puente* entre la vertiente teorética y la metodológico-aplicativa de éstas.

La elección *interdisciplinaria* hace que la multiplicidad de las vertientes teoréticas (de las disciplinas filosóficas, morales, histórico-sociales, jurídicas) contribuya a captar el plano trascendental de los posibles modelos existenciales. La elección y la construcción del modelo pedagógico, con el concurso de las demás ciencias humanas (de la biología a la psicología, a la antropología, a la didáctica, etc.), compromete, asimismo, a la acción pedagógica a negociar con las necesidades reales y con las instancias sociales expresadas por las colectividades implicadas en cada proceso educativo.

Tercera identidad: el compromiso ético-social. De lo afirmado precedentemente resulta que en los particulares contextos educativos (*formales*: la escuela; *no formales*: la familia, los entes locales, el asociacionismo, las iglesias; *informales*: la cultura de mercado, los mass media y los personal media) deben crearse las condiciones formativas para que la *elección* del "modelo" pedagógico, y la consiguiente intervención educativa, sean el fruto de una vasta toma de conciencia y de una decisión participada: de amplia y auténtica implicación comunitaria.

Esto significa que sea cual fuese, el "modelo" educativo está recubierto de una *piel social* y que su lenguaje está consagrado a la disponibilidad, cooperación, solidaridad y compromiso ético-social. Son, éstos, "distintivos" de una pedagogía de la razón problemática y compleja. Estos distintivos piden a la *acción educativa* recurrir siempre al "cesto" que contiene ya sea las *necesidades* de una "personalidad" históricamente determinada, ya sea los *problemas concretos* de un específico "territorio" sociocultural. Todo esto con la intención de asegurar un desarrollo racional a aquellos planos de la experiencia que en las

distintas calles sociales parecen sufrir profundas restricciones y mortificaciones, existenciales y culturales.

La exigencia de asegurar a la pedagogía una legitimación filosófica no guía, por cierto, a la pedagogía por los laberintos de un deber ser abstracto e iluminista. Por el contrario, la razón problemática reconoce la necesidad de disponer de una pedagogía *normativa* y *práctica* a la que el bagaje "teorético" no funge de molde de yeso para acuñar soluciones metodológicas universales y absolutas. La pedagogía "normativa" implica, si algo, un *tomar posición* frente a lo concreto de los problemas histórico-culturales determinados, que,

> acompañado por la conciencia de la idealidad, del fin y de la relatividad de las posiciones, es también un tomar posición frente a fines determinados obtenibles con medios determinados, y es, por ello, principio de legitimación de una praxis educativa (y, por consiguiente, también de una "didáctica") que [...] sabe hacerse elástica, dúctil, atenta a la particularidad de las situaciones y a lo concreto de los problemas educativos.[12]

Pedagogía del compromiso, entonces, como modelo capaz de actuar en la historia para hacer efectiva en ella la infinita riqueza de la vida y de la experiencia.

Si el hombre "comprometido" es el hombre que elige en sentido de la integralidad de la persona, y no de su alienación, del mismo modo la pedagogía del compromiso es pedagogía de la opción, de la acción, de la participación. Son las fronteras luminosas del hombre de la integralidad las que deben contraponerse a aquellas —a ser oscurecidas— de la alienación existencial. La "persona-valor" simboliza una humanidad que se compromete con la vida cívica, política y cultural para no hacerse factualizar por la alienación del trabajo, que tiene hoy su mortal tenaza "despersonalizadora" en el binomio producción-consumo.

La larga ola de las actuales economías liberales se rige determinísticamente por la ecuación mecanización y automatización industrial "igual" expansión y conquista de los mercados. Estamos en el eslogan de la obsesión neocapitalista del producir cada vez más para consumir cada vez más: donde el parámetro de medida ético-social da sólo cifras cuantitativas —nunca cualitativas— del goce-consumo del producto.

[12] G. M. Bertin, *L'idea pedagogica e il principio di ragione in Antonio Banfi*, Roma, Armando, 1961, p. 105.

Por lo tanto, el hombre y la mujer del compromiso están llamados a estar dentro de los mecanismos de producción-consumo (a partir del conocimiento y del control de la investigación científica a ellos aplicada) de manera que no los convierta en objetos: lo que sucede cuando el tándem producción-consumo apunta exclusivamente a objetivos mercantiles (hegemonía de los mercados, poder económico) y no a objetivos de intencionalidad ético-social (humanización e integralidad de la vida personal incluso por medio del trabajo).

Se trata de una línea abierta de "adhesión" a los valores universales de la vida social según la perspectiva —totalmente pedagógica— de la integración-superación de las resistencias que pone la realidad contingente. Esto porque:

> el mundo no se le presenta al hombre del compromiso como un sistema racional, en el cual puede insertarse en una posición aplicativa de dicho sistema [...]: el mundo constituye un conjunto de problemas, un conjunto de posibilidades; la razón misma en tanto no-certeza [...] no es sistema, sino problema ella misma: posibilidad, no realidad.[13]

En consecuencia, la "pedagogía de la razón" comprometida con asegurar el máximo aliento y los más vastos confines a la experiencia educativa, no puede sino aparecer constantemente en crisis: tensada como está incesantemente entre posiciones opuestas (a menudo en franca contradicción) para dilatar al límite la aventura educativa en contextos socioculturales a menudo atravesados por clausuras y prejuicios, por dogmatismos y fetichismos culturales. Es un mensaje ideal y operativo, éste, que la investigación pedagógica contemporánea deberá elegir como su titular de portada.

2.3. La educación a la singularidad entre seriedad y levedad

Una finalidad estratégica de la pedagogía, orientada a concretar la liberación y emancipación, es el reconocimiento y la plena realización de la individualidad que caracteriza la singularidad de la persona, en su irrepetible potencial de creatividad.

[13] G. M. Bertin, *Etica e pedagogia dell'impegno*, Milán, Marzorati, 1953, p. 109.

La singularidad está, entonces, en el plano de la "individualidad" en una sociedad con elevados coeficientes de masificación, estandarización, homologación cultural, social y de comportamientos.

El plano de la individualidad tiene la tarea de inundar de luz el carro de estrellas de la Osa Menor: condición ineludible para hacer que la estrella "polar" (el sujeto-persona) pueda destacarse en el firmamento de la educación como un *punto de luz* bien visible, incluso a ojos de miope. Por lo tanto, capaz de dar "sentido" y "significado" existencial a los procesos de liberación-emancipación (social, cultural, de valores) de la humanidad en el tercer milenio.

Contra los peligros de la manipulación y del sometimiento de la persona, el *principio de singularidad* parece ser el último baluarte de defensa, para el hombre y para la mujer, en un estadio histórico en el que la globalización destaca como tótem infalible de identificación —de predestinación— de los grandes procesos de desarrollo y de cambio de nuestro planeta.

La mundialización de los mercados, de los colonialismos económicos, de las industrias multinacionales, de los monopolios de la información televisiva e informática, de los modelos consumistas (vestimenta, alimentación, *fitness*, comportamientos musicales, deportivos, turísticos) está reduciendo y borrando cada vez más —por medio de las grandes masificaciones colectivas— las cifras de la *singularidad* (de la individualidad, de la excepcionalidad, de la divergencia, de la diversidad) propias del *sujeto-persona*. El único capaz de erigirse como antagonista irreducible de la otra (monstruosa) cara de la humanidad: el *sujeto-masa* (manipulable, homologable, clonable por los dispositivos de uniformación/achatamiento que posee el tótem de la globalización).

La "pedagogía de la razón" toma en préstamo de la idea de lo inactual de Nietzsche una trayectoria individualista bastante fecunda para alcanzar la meta de la proyectación existencial.

De aquí nuestra plena adhesión a la doble vertiente *epistemológica* y *fenomenológica* de una "singularidad" capaz de inspirar la utopía de la proyectación existencial, cuya viga de sostenimiento lleva el nombre de *proyecto-persona* (multidimensional, integral, de valores). Una "singularidad" capaz de oponer el momento de la *diferencia* y de la *vitalidad* (cultural, afectiva, creativa) a la actual chatura y a la homologación de los conocimientos y de los modelos de comportamiento social: una "singularidad" capaz de oponer el momento de la *inteligen-*

cia crítica y de la *moralidad individual* al inundante conformismo y maniqueísmo de los modos de pensar y de vivir confeccionados en la actual industria de los consumos de masa.

La "singularidad", entonces, como tendencia a la libertad, como horizonte abierto a un repertorio infinito de elecciones.

Libertad y *elección* como condiciones de la "singularidad": siempre —ésta es la condición ética— que sepan asegurar autenticidad y valores (sentido y significado) a la proyectación existencial del hombre y de la mujer de esta calle histórica. Una y otra saben inundar de luz el plano existencial al punto de sustraerlo a la prédica y a las falsas certezas dispensadas a manos llenas por una sociedad dispuesta a invertir sólo en la mundialización de los mercados.

La vertiente epistemológica. La idea pedagógica de la "singularidad" fue tomada por el racionalismo crítico para su explosión teorética: en tanto pedagogía dirigida ya sea a lo posible, a lo futuro, a lo inactual, ya sea a una subjetividad capaz de distanciarse de las metafísicas que ontologizan el bagaje existencial del individuo y de la ilusión romántica de una naturalidad individual como valor absoluto a ser celebrado.

De aquí la actualidad histórico-cultural de la dimensión *subjetiva*, para una pedagogía que aspire a legitimarse como antidogmática y racional, abierta enteramente a los horizontes de lo posible, de lo en-otra-parte, de lo inactual. El llamado a la rehabilitación de la originalidad y de la excepcionalidad de la esfera subjetiva tiene el valor indudable de proponerse como segura balsa de salvamento en caso de naufragio en el mar de la *mundanidad* inmanente, anónima, cosificada.

La vertiente fenomenólogica. Para poder dar con precisión en el "blanco" del horizonte fenoménico, la "singularidad" está dotada de dos puntas gnoseológicas, titulares —cada una— de una antidogmática y crítica idea pedagógica: las categorías de lo *serio* y de lo *leve*.

a) En el itinerario hacia la cultura y los valores, nuestra perspectiva pedagógica pone al hombre y a la mujer frente a su singularidad y a su soledad. Este recorrido no es perseguible colectivamente, porque la proyectación existencial requiere un método, un compromiso y un horizonte de vida completamente *personales*: posibles solamente vistiendo los hábitos de la propia interioridad y singularidad, no los de la exterioridad y de la mundanidad. La pedagogía de lo *serio* alimen-

ta, en esta perspectiva, la aventura de lo "singular" en los paisajes de la cultura y de los valores. Una aventura que demanda *coraje existencial* (lo "serio" como mirada desencantada frente a los escenarios de la vida: capaz de expulsar de la cueva y denunciar —sin falsos pudores, tontas ilusiones e irónica distancia— el mundo tal como es: poblado de máscaras pintadas de codicia, fariseísmos, engaños), así como también *voluntad* de superación de las *enfermedades existenciales* que afligen los teatros de la mundanidad (lo "serio" como mirada intencional, inactual y devastadora, en tanto apta para *luchar contra* la indiferencia y el conformismo intelectual, contra la intolerancia y la falsificación ética, contra el mal gusto y la mutilación estética, contra la explotación y la discriminación económico-social).

b) El irrenunciable repertorio existencial que lo *serio* ofrece a la "singularidad" (la soledad, la distancia, la renuncia, el riesgo propio del *espíritu libre*) podría asumir un carácter *hiperindividualista* si no se implementase y orientase existencialmente por el motivo de lo *leve*, expresión del *espíritu dionisíaco*. Vale decir, la dimensión de lo *leve* hace de fecundo correctivo existencial respecto ya sea de una vida encerrada en los recintos de la mera excepcionalidad y soledad individual, ya sea de una vida totalmente en cautiverio del presente y de su espíritu de "pesadez": desatenta, por lo tanto, a lo *en-otra-parte*, a lo *inactual*, a lo *futuro*.

Lo *leve* asegura alas dionisíacas y demoníacas para volar en los cielos de la proyectación existencial, alimentando categorías vitales para una pedagogía crítica: el *juego*, la *danza*, la *risa*. Una brújula fenomenológica que mira a un oriente llamado *lejano*: el único capaz de sustraer lo *serio* de los abismos de una razón inundada por el espíritu de pesadez y gravedad. Y viceversa. Ya sea porque es libre de las posibles cadenas de los modelos preconstituidos y conformistas, ya sea porque impide a lo "serio" tender hacia un *en-otra-parte* y un *lejano* entendidos como gratuita evasión del aquí, de lo cercano, de la cotidianeidad: factores de segura pauperización de las fuerzas vitales y creativas personales. Para concluir. La ecuación *serio-leve* debe ser formulada, en sede fenomenológica, como *problematización* de la bipolaridad en relación ya sea con la idea trascendental de razón, ya sea con el momento de realidad, con los cuales seriedad y levedad están llamadas dialéctica y constantemente a confrontarse.

2.4. La educación para toda la vida entre arte y ciencia, democracia y creatividad

Para garantizar la defensa y la realización de la singularidad (y, con ella, la posibilidad de experimentar *seriedad* y *levedad*) es necesario saber y poder proponer un proyecto formativo "unitario" y, al mismo tiempo, "mixto" en el que "tejer juntos" arte y ciencia para hacer posibles democracia y creatividad. Un *proyecto complejo* para un *objetivo complejo*, entonces, que demanda, para ser efectuado, desplegarse:

—en *educación a las ciencias y a la filosofía*, de las que valoriza el espíritu investigativo y explorador, la constante disponibilidad a la reelaboración de sus marcos interpretativos, la tolerancia respecto del error, asumido como oportunidad para re-pensar hipótesis, para re-verificar itinerarios y estrategias de indagación;

—en *educación a las artes*, de las que valoriza la capacidad analógica y transformadora, la permanente apertura a las perspectivas ofrecidas por la fantasía y por la imaginación;

—en *educación a la democracia*, de la que valoriza la instancia de paridad en la diversidad, la tensión a la igualdad en el respeto de la diferencia, el reconocimiento del derecho de todas las culturas, individuales y sociales, la ética del compromiso y de la responsabilidad;

—en *educación a la creatividad*, como dimensión constitutiva de la inteligencia en su capacidad de afrontar y resolver con originalidad los múltiples problemas de adaptación activa y constructiva a la complejidad de la realidad, en la capacidad, asimismo, de individuar soluciones divergentes e inéditas a los desafíos que plantea una sociedad de cambio acelerado.

Instancia de la *singularidad* —contra los riesgos de la alienación y de la fragmentación, de la uniformización y del conformismo (intrínsecos a una sociedad expuesta a las presiones estandarizantes y homologantes de los actuales procesos de globalización)— y, paralelamente, instancia de una permanente conducta *antidogmática* —de una continua tendencia *transformadora*— comportan una racionalidad pedagógica *crítica* y *autocrítica*, *abierta* y *problemática*, *creativa* y *sensible* a los estímulos ofrecidos por la historia y por la sociedad. Una racionalidad pedagógica que reconoce la formación —una formación para toda la vida— como condición indispensable para responder creativamente al "desafío de la complejidad".

Desde esta perspectiva, la formación —entendida como "metamor-

fosis", es decir, como mutación de formas, como hacerse y deshacerse para nuevos, nunca definitivos, sistemas formativos— se configura como un *proceso permanente* que se despliega en el curso del tiempo y del espacio, nutriéndose de valores, de saberes, de comportamientos, de puntos de vista múltiples y diferentes, impregnados de historicidad e idealidad. Un proceso que es, asimismo, capaz de respetar la compleja multidimensionalidad de la persona.

Esto, obviamente, no significa pensar en un *continuum* indistinto del proceso educativo —esto es, poco atento a las especificidades de las estaciones de tránsito: *la infancia*, *la adolescencia*, *la edad adulta* y *la vejez*— en cuyo caso se perderían la peculiaridad y especificidad de las diferentes edades. La formación debe pensarse, por el contrario, como "proceso reticular" en el que *progresión* y *regresión*, *continuidad* y *discontinuidad*, *aceleraciones* y *desaceleraciones* se alternan de manera personal y, en muchos aspectos, imprevisibles.

2.5. Más allá de la lógica de la escisión. De la razón jerárquica a la razón plural

Enfocar la estructura autoritaria de la razón jerárquica involucra directamente a la investigación pedagógica, llamada a promover el desarrollo de una razón *plural*, *flexible*, *multicultural*, antagonista de modelos culturales autocentrados y estáticos, rígidos y dogmáticos.

En tal perspectiva, en los capítulos sucesivos, la pedagogía, confrontándose con otras ciencias, intenta recuperar de modo explícito las complejas, numerosas antinomias que el debate sobre la complejidad volvió a plantear. Estas antinomias (naturaleza/cultura, *logos*/*eros*, culturas propias/culturas ajenas, individuo/sociedad, inteligencia natural/inteligencia artificial) son analizadas, por una parte, con el objeto de reconstruir la genealogía de la lógica jerárquica que robusteció la "razón" en su forma más estática y autocentrada: la razón cuyo derribo y total superación proponemos; por la otra, para prefigurar posibles itinerarios de cambio. Esta reconstrucción examina seis modelos que, más que otros, representaron históricamente la cultura monocéntrica y axiomática.

—El *antropocentrismo* es la primera ejemplificación de un modelo arrogante y monocultural: por una parte, el hombre como "centro", motor guía del universo, fin último de la evolución de la especie; por la otra parte, la naturaleza como objeto de dominio y explotación. Así,

el hombre, señor único y absoluto, pudo realizar una obra de expoliación y de saqueo ambiental, cínica y violenta. La pedagogía, en este sentido, puede ofrecer su contribución orientada a volver a colocar al hombre en su más equilibrada y coherente posición de ser viviente, "dentro" de la naturaleza, capaz de entramar relaciones creativas con la tierra y con todos sus habitantes, con las imprevisibles e infinitas leyes que gobiernan la vida.

—El *linguocentrismo* es el segundo blanco de nuestra intervención crítico-proyectual. Aquél hizo que el *lenguaje oral* y su traducción gráfica, la *escritura*, fuesen privilegiados como los instrumentos fundamentales de la comunicación humana. Esta elección lingüística puso progresivamente en segundo plano otra rica y amplia serie de señales del cuerpo y de artefactos tecnológicos que el hombre históricamente produjo y utilizó para expresarse y para contar historias, expectativas, proyectos, sueños, utopías. El lenguaje del cuerpo es un elemento al que la pedagogía debe ofrecer plena dignidad, en la perspectiva de una complejidad comunicativa que recupere las antiguas, irremplazables manifestaciones del pensamiento y las sepa integrar y enriquecer orgánicamente con otras más modernas (desde las escrituras tipográficas hasta las escrituras telemáticas).

—El *logocentrismo* es el tercero de nuestros blancos. Se prestó históricamente a la obra de exclusión de todo modelo o tendencia divergente de la centralidad axiomática de la lógica normativa y de la univocidad de su proyecto. Fueron, de ese modo, marginados "otros" pensamientos y razones, fue marginada la dimensión del *eros* y de la afectividad y fue negada aquella otra, fundamental parte de la identidad humana, ligada al inconsciente, a los sueños, a las pulsiones, a los deseos. La nueva racionalidad a la que la pedagogía (una pedagogía crítica y problemática) da su plena adhesión tiene, entonces, una fuerza extraordinaria que le deriva de las capacidad de hacer autocrítica y abrirse a la pluralidad de los modos de percibir, conocer, interpretar, construir el mundo, de hacer productivo el intercambio entre pensamiento y emoción, lógica y fantasía, mente y afectos, *logos* y *eros*.

—El *etnocentrismo* es el cuarto de nuestros blancos. Cumplió históricamente una obra de jerarquización y discriminación en perjuicio de culturas, pueblos y naciones considerados inferiores respecto de otros arbitrariamente considerados superiores. En nombre de este artificioso desequilibrio se produjeron asimilaciones y anexiones culturales y territoriales y se estandarizaron y uniformaron comportamien-

tos, lógicas, consumos, formas de existencia. La pedagogía, dentro de esta contradictoria realidad, tiene la responsabilidad de problematizar las relaciones entre *identidad* y *alteridad*, de transformar el derecho a la diferencia en educación a la diferencia. Todo esto con el fin de *liberar* a las culturas sometidas, de dejar surgir la originalidad de sus expresiones y de sus manifestaciones, la irreductibilidad de sus alteridades en un diálogo intercultural permanente y en un intercambio paritario, productivo y creativo.

—El *adultocentrismo* y el *escuelacentrismo* son el último de nuestros blancos. De aquí el compromiso con una proyectación formativa respetuosa de todas las edades de la vida (infancia, juventud, edad adulta, vejez) valorizadas en la diversidad existencial que las caracteriza (y las hace originales e insustituibles), así como también respetuosa y atenta a las pluralidades de los lugares de formación (*formales*, *no formales*, *informales*: familia, escuela, iglesia, instituciones sociales, culturales, de tiempo libre). Un compromiso en el sentido de "educación para todos y para toda la vida" y en la perspectiva de un sistema formativo "integrado" y "permanente".

En conclusión. Los resultados y los desarrollos del debate científico y filosófico sobre la complejidad nos han permitido captar interesantes vínculos con los temas y problemas que plantea una pedagogía que quiere definirse en los términos de una "pedagogía de la razón". Una pedagogía que se enraiza en la historia y es capaz de tratar con la *inestabilidad*, la *probabilidad*, la *incertidumbre*, la *provisionalidad*, la *relatividad* y la *diferencia*. Una pedagogía que utiliza creativamente tales categorías para la construcción de nuevos lenguajes y nuevas teorías, para leer, interpretar, transformar el mundo. Igualmente importantes son las secuelas del discurso sobre la complejidad en el campo de una proyectualidad pedagógica concretamente construida a partir de la *problematicidad de la experiencia*. Una proyectualidad comprometida con desmontar la razón jerárquica y la personalidad autoritaria, por medio de la experiencia de la diferencia, la práctica de la autocrítica y de la confrontación con los múltiples modos con los que los sistemas vivientes, los hombres y las culturas afrontan y resuelven los infinitos e imprevisibles problemas que los unen al cosmos, al mundo, a la naturaleza, a la comunidad social.

2. LA PEDAGOGÍA ENTRE NATURALEZA Y TÉCNICA

PRESENTACIÓN. INCOMPLETITUD BIOLÓGICA, CREATIVIDAD ADAPTATIVA, ARTEFACTOS TECNOLÓGICOS

A diferencia de los animales, el hombre viene al mundo carente de una dotación de instintos suficiente para garantizarle su supervivencia y para organizarle un orden de vida estable. Es respecto de esta radical "insuficiencia biológica" que la existencia humana fue configurándose, en la historia, en estrecha relación con el "hacer técnico": un hacer, esto es, orientado a *manipular el mundo*, para producir condiciones de existencia más favorables. Por lo tanto, el ser humano desde siempre ideó y puso a punto aparatos técnicos (y procedimientos para su utilización) con los que modificar su ambiente de vida, resultando, a su vez, él mismo modificado por los productos y por las modalidades de este hacer.

En tal sentido, el encuentro de "naturaleza" y "técnica" se despliega en tres planos de reflexión imprescindibles para el discurso pedagógico:

—el primero concierne al *proprium* de la "naturaleza humana", es decir, al producir un "mundo artificial" y convivir con él (los objetos y los sistemas simbólicos que pueblan el ambiente de vida y que hacen la cultura y el mundo de los saberes);

—el segundo plano de intersección naturaleza-ciencia se apoya, en cambio, en el hecho de que tal convivencia implica que la misma "naturaleza humana" se transforma, siendo involucrada en complejos procesos de co-evolución con los productos de la "técnica" (es sabido, por ejemplo, de qué modo la aparición de la escritura y, en particular, de la imprenta, modificó todo el sistema cognitivo del hombre);

—el tercer plano de intersección, por último, atañe a la progresiva reducción de los confines de autonomía del "mundo natural", como consecuencia de la actual expansión de la "técnica", al punto de hacer temer por el completo aniquilamiento del primero por obra de la segunda (se abre, aquí, el problema de una valoración *responsable* de la sustentabilidad del desarrollo tecnológico en la perspectiva de la salvaguardia del equilibrio hombre-ambiente).

Frente a todo esto, el equilibrio que regula la relación entre "naturaleza" y "técnica" aparece, hoy, extremadamente elusivo y delicado. En ese sentido, la reflexión pedagógica asume sobre sí el compromiso y la responsabilidad de internarse en los escarpados territorios que la polaridad "naturaleza-técnica" ofrece al proyecto formativo, revelando completamente su constitutiva problematicidad. De aquí la atención a los dos ámbitos de investigación científica cuyos avances en los respectivos campos de indagación —la "naturaleza" y la "técnica"— resultan particularmente obligatorios para el discurso pedagógico: la *biología* y la *cibernética*.

La *biología*, entre las ciencias con las que la pedagogía estableció sus intercambios, es la que permite, de modo más específico, reflexionar sobre el concepto de "naturaleza" profundizándolo en una de las antinomias constitutivas del pensamiento occidental, la antinomia *hombre-ambiente*. La indagación que el saber biológico conduce sobre el *organismo viviente* y sobre las relaciones que éste mantiene con el *ambiente* asume una particular centralidad para la definición y el conocimiento del objeto de la pedagogía. La biología, entendida como ciencia *de la vida* y *de la naturaleza*, ofrece la posibilidad de problematizar las interconexiones entre *vínculos genéticos* y *vínculos ambientales* que, al determinar la concreta actualización del patrimonio hereditario con relación a los condicionamientos histórico-sociales y culturales, permiten surgir la "singularidad" de cada individuo.

En ese sentido, punto de referencia ineludible para la mirada pedagógica es la *teoría evolucionista*. Elaborada originariamente por Lamarck, ulteriormente definida por Darwin y confirmada por los éxitos de la genética molecular, la teoría de la evolución constituye uno de los puntos de inicio de la revolución epistemológica que implicó e interesó a todo el territorio de las ciencias contemporáneas.

La teoría darwiniana interpreta la realidad a la luz de los conceptos de "evolución", "cambio", "diferencia", propuestos como elementos constitutivos e irrenunciables del mundo biológico. El concepto-madre de "evolución" fue definido en sus formulaciones sucesivas: a la idea de una evolución lineal y previsible se contrapone la idea de una evolución a marcha intermitente, sujeta a las mutaciones repentinas de las grandes extinciones de masa que caracterizaron la historia de nuestro planeta.

Los logros evolucionistas determinan la convicción de que no existe una naturaleza dada e inmutable, del mismo modo que no existen barreras entre los sistemas vivientes sobre las que construir rígidas jerarquizaciones. En efecto, al contrario de lo que la clásica visión jerárquica y teleológica de la naturaleza sugiere, el mundo viviente aparece hoy caracterizado por una radical *continuidad* entre las especies vivientes, una continuidad que se actualiza concretamente en una extrema variedad de recorridos co-evolutivos sobre cuya compleja trama los estudios posdarwinianos están contribuyendo a echar luz. Las diferencias entre hombre y naturaleza, entre la especie humana y las especies de los animales no humanos son interpretadas, así, como originales y creativas contribuciones de cada especie al equilibrio global de todo el ecosistema.

La recomposición de la fractura naturaleza-cultura se vincula —asimismo— con la recomposición de la fractura *cerebro-mente*. Los más recientes estudios neurológicos, en efecto, gracias también a la utilización de las potentes tecnologías de la simulación, revelaron que los procesos mentales son el “producto” de la organización y de la funcionalidad del sistema nervioso. Revelaron, además, que tal organización y funcionalidad se construye dentro de las relaciones de intercambio que el sistema nervioso traba con el ambiente, en el curso del itinerario existencial concreto de cada sujeto particular.

El complejo juego que se instaura entre *cerebro-mente-ambiente* subraya la función central de los estímulos ambientales —y, por lo tanto, de la *experiencia*— en la formación de vastas zonas del encéfalo de la especie humana. El ambiente, en ese caso, es entendido como el conjunto de las condiciones físicas, pero también el conjunto de los artefactos y de las técnicas que determinaron y determinan la antropización del ambiente físico.

Todo esto muestra el papel que los aportes de tipo cultural juegan en la diversificación y en la diferenciación de la identidad biológica y mental de cada particular sujeto viviente. Las *estructuras cerebrales* y los *procesos mentales*, en efecto, se presentan caracterizados por una extrema *variedad* y *modificabilidad*: una variedad y modificabilidad que diferencian no sólo a los individuos entre sí, sino también al individuo particular en los diversos momentos de su existencia.

En la especie humana, el desarrollo del cerebro —con la variedad de la organización cerebral de un sujeto a otro y la modificabilidad de las estructuras cerebrales del sujeto particular— está estrechamente

ligado a los *procesos de aprendizaje*. En efecto, a diferencia de lo que sucede en los animales, la dotación genética del sujeto humano no es suficiente, en el nacimiento, para garantizar su supervivencia. Son los *procesos de aprendizaje* —que se concretan en la interacción entre genotipo y ambiente— los que suplen tal "incompletitud" y "no especialización" activando el desarrollo del cerebro humano en el modo específico que le es propio. Desarrollo que consiste en utilizar los estímulos del ambiente natural y cultural (formas, colores y sonidos, idiomas, lenguajes y aparatos tecnológicos) para enriquecerse y desenvolverse y, a la inversa, en intervenir creativamente en proyectar el enriquecimiento y la modificación del ambiente mismo.

En la *natural* incompletitud biológica del hombre, entonces, se enraiza la extraordinaria creatividad humana, que se expresa en la ideación y en la construcción de los "productos" de la *cultura*: ciencia y tecnología, arte y literatura, filosofía y política.[1]

Lo que emerge, sobre el fondo de la visión integrada de "naturaleza" y "cultura" recién sugerido, es la oportunidad de considerar "naturaleza" y "técnica" como íntima e ineluctablemente conexas:

> *la técnica es la esencia del hombre*, no sólo porque, en razón de su insuficiente dotación de instintos, el hombre, sin la técnica, no habría sobrevivido, sino también porque, aprovechando la plasticidad de adaptación que le resulta de la genericidad y no rigidez de sus instintos, pudo, gracias a los procedimientos técnicos de selección y estabilización, alcanzar "culturalmente" aquella selectividad y estabilidad que el animal posee "por naturaleza".[2]

Por una parte, entonces, la "técnica" se delinea como un producto de la "naturaleza", de la funcionalidad natural del cerebro-mente; por la otra, la "naturaleza" se revela continuamente expuesta a la acción de la "técnica", que la infiltra de manera cada vez más invasora y totalizadora, transformando ya sea la naturaleza del pensamiento, ya sea el ambiente en que vivimos.

[1] Sobre el hombre como "ser carente" que "crece aprendiendo", es decir que se construye a sí mismo, apropiándose de la naturaleza y transformándola en cultura (en sistemas simbólicos y artefactos tecnológicos), cfr. A. Gehlen, *L'uomo* [*El hombre*, Salamanca, Sígueme, 1987] (1978), Milán, Feltrinelli, 1983; *ibid.*, *L'uomo nell'era della tecnica* (1975), Milán, SugarCo, 1984.

[2] U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Milán, Feltrinelli, 1999, pp. 34-35.

La *cibernética*, por nosotros propuesta como saber emblemático del actual estado evolutivo de la investigación tecnológica, permite problematizar el concepto de "técnica" profundizándolo en una de las cuestiones más actuales del debate pedagógico contemporáneo: la relación entre cerebro y máquinas pensantes, entre "inteligencia biológica" e "inteligencia artificial".

La analogía entre *mente* y *computadora*, central para las investigaciones desarrolladas alrededor de los años cincuenta del siglo XX, permite iniciar una serie de análisis sobre los mecanismos y sobre los procesos de la inteligencia humana, sobre los modos de su desarrollo, sobre la multiplicidad de las estrategias de solución de los problemas, sobre los recorridos diversificados del aprendizaje, sobre las relaciones, en fin, de recíproca determinación que se dan entre pensamiento y lenguaje. El riesgo que, sin embargo, acecha a tal utilización positiva de la analogía mente/computadora es el de una asimilación rígida entre los modos de proceder del pensamiento humano y los mecánicos de elaboración de las informaciones propios de la calculadora electrónica.

La complejidad de la cuestión plantea múltiples interrogantes.

¿Cuáles son los elementos de semejanza y cuáles, en cambio, las diferencias entre inteligencia biológica e inteligencia artificial? ¿A qué peligros de pasividad y subordinación cognitiva, de empobrecimiento de sensibilidad, de fantasía, de creatividad se halla expuesto el hombre por la difundida utilización de la máquina? ¿Cuáles son, en cambio, las perspectivas de un uso racional y consciente de ésta? ¿Cuáles son, en fin, las posibilidades que ofrece la cibernética para adquirir nuevas visiones de nuestro cerebro, de sus capacidades adaptativas y de sus potencialidades cognoscitivas?

Como fondo a las contrastantes hipótesis pro/contra la idea de considerar a la computadora una *máquina pensante* (o capaz, tarde o temprano, de serlo) se evidenció una profunda brecha cognoscitiva: la sustancial falta de conocimientos sobre las características distintivas del pensamiento humano y sobre la constitutiva flexibilidad y creatividad de su proceder, sobre la imprevisibilidad y diversificación de las estrategias que adopta en la resolución de los problemas que presenta la realidad. Tal conocimiento incompleto de los aspectos esenciales del pensamiento superior hace imposible, en el estado actual de la investigación, afirmar o excluir qué procesos creativos y autoconscientes pueden ser producidos por estructuras distintas al cerebro y al pensamiento humano.

En dicho cuadro, el debate en curso muestra una interesante paradoja: la de haber basado los estudios relativos a la inteligencia artificial en la hipótesis de la "reproducibilidad" de los modos de proceder de la mente humana en las operaciones simbólicas efectuadas por la calculadora (la hipótesis de una identidad entre los modos de proceder de la mente y los de la máquina) y haber llegado, en cambio, a la individuación de fundamentales elementos de "diferencia" de la mente respecto de las computadoras actualmente existentes.

Las novedades aportadas por la investigación neurobiológica y por la cibernética presentan evidentes secuelas en ámbito pedagógico.

1) En cuanto a la problematización de las relaciones entre "patrimonio neurológico" (entendido en su predeterminación genética) y "aprendizaje", la ciencia pedagógica está comprometida en frentes múltiples y diferenciados:

—con la *ideación* de trayectos formativos capaces de favorecer el *intercambio transactivo* entre la singularidad del patrimonio genético individual y la pluralidad de los estímulos ambientales;

—con la *valorización* del *patrimonio de diferencias* que caracteriza al cerebro humano, por medio de la individualización de los procesos formativos;

—con la *reivindicación* de la *oportunidad* de las intervenciones en los "períodos críticos" de máxima plasticidad de aprendizaje;

—con la *organización de contextos formativos* orientados a ofrecer una variada gama de estímulos de aprendizaje capaces de optimizar la genética disponibilidad del hombre al aprendizaje.

2) En cuanto a la problematización de las relaciones entre "inteligencia artificial" e "inteligencia biológica", la ciencia pedagógica está comprometida con la profundización:

—de la *variedad de los códigos* por medio de los cuales es posible elaborar las informaciones y de las repercusiones que la utilización de cada código comporta en la estructuración y en la funcionalidad cognitiva, en la activación de determinadas "formae mentis" y de diversificados procesos de aprendizaje y de construcción del saber;

—de las posibilidades de *ampliación* y de *integración* lingüística ofrecidas por el actual sistema multimedia;

—de los efectos de *"sobredosis" de estímulos de aprendizaje* que pueden

derivar de la exposición a una excesiva fragmentación y desarticulación de los estímulos ambientales y, al mismo tiempo, de los efectos de "privación" perceptiva, cognitiva y comunicativa ligados a ambientes pobres de estímulos;

—de los procesos de modificación perceptiva y cognitiva y de las *nuevas formas de codificación* y de categorización activadas por la utilización de los media tecnológicos;

—de la relación *computadora-escuela-niño* a la luz de la pluralidad de ofertas formativas ligadas a las más recientes reformulaciones de la "máquina inteligente" que se metamorfosea en libro, en videojuego, en enciclopedia, en campo de acción (los programas de simulación), en mosaico de bloques de información para componer, desmontar, rearticular (los "hipertextos").

En síntesis. La relación entre "naturaleza" y "técnica" está hoy en el centro de un fuerte debate filosófico, político, ético, que evidenció la íntima problematicidad de aquel vínculo. No fueron pocos, efectivamente, los que notaron, con preocupación, signos de una posible e inquietante aniquilación de la "naturaleza" por parte de la "técnica". En principio, en efecto, la "técnica" se presentaba como simple *instrumento* a disposición del hombre, para contener la acción —de otro modo, devastadora— de una "naturaleza" cuya ley regulaba enteramente la vida. Gradualmente, la técnica modificó su estatuto de instrumento, y de control de las fuerzas naturales que actuaban en el ambiente se convirtió en las fuerzas mismas que regulan hoy el ambiente del hombre: se volvió el ambiente en el que el hombre vive y respecto del cual adapta su existencia.

En ese sentido, la reflexión sobre la problematicidad de la relación entre "naturaleza" y "técnica" implica al discurso pedagógico en una doble vertiente. Por un lado, implica al *conocimiento* del "objeto" de la investigación pedagógica: el sujeto en formación (los procesos de desarrollo, de aprendizaje, de educación-instrucción, conexos a la multiplicidad de las variables biológicas, culturales, sociales, históricas) y, por lo tanto, implica a la constitución misma del saber pedagógico. Por otro lado, la reflexión sobre "naturaleza" y "técnica" interesa las direcciones de la más global *proyectualidad* pedagógica, es decir, la *calidad* y la *variedad* de los *contextos* del aprendizaje (la organización de los espacios y de los tiempos de las actividades formativas), así como también la pluralidad y la diversificación de los contenidos disciplina-

rios, de las estrategias didácticas y de los "mediadores culturales", es decir, de los productos materiales y simbólicos utilizados en el curso de las actividades.

Todo esto incita a la pedagogía a redefinir y a articular las direcciones de la finalidad misma de la educación: la formación de una sensibilidad y un pensamiento auténticamente *ecológicos.* Una sensibilidad y un pensamiento capaces de recomponer la fractura entre "naturaleza" y "técnica" recuperando la fundamental "continuidad" de ambas. La perspectiva, en este sentido, es la de sacar definitivamente de la cancha al "pensamiento antropocéntrico" y de promover en su lugar un pensamiento más profundamente "ecobiocéntrico", esto es, capaz de conjugar plenamente el "derecho del hombre" con el "derecho a la vida": el derecho a la vida de los hombres, de la tierra, de los animales no humanos, de las plantas y de todas las formas en que se manifiesta la vida.

1. Naturaleza

1.1. La revolución evolucionista. Variedad, variabilidad y pluralidad de los sistemas vivientes

1.1.1. Del neodarwinismo al posdarwinismo

El paradigma darwiniano, en su versión clásica, había impuesto a la atención general una idea muy simple con base en la cual poder explicar casi todos los cambios biológicos: la idea de evolución como proceso lento, gradual e inexorable, por medio de la selección natural.

Sin embargo, a partir de los años setenta del siglo XX, precisamente en el ámbito de la investigación paleontológica, una serie de datos pone en crisis la visión gradualista y adaptacionista de la evolución. Las nuevas formulaciones posdarwinianas oponen al gradualismo darwiniano una *visión sistémica* que da cuenta, de manera articulada, de la estructura compleja de la realidad (en la que genes, individuos, poblaciones, especie, ambiente interactúan continuamente) y del *pluralismo evolutivo* que la caracteriza: pluralismo de los *tiempos* de la evolución, de los *factores* que la determinan y de las *unidades* que en ella están involucradas.[3]

[3] Cfr. la útil síntesis en N. Eldredge, *Ripensare Darwin* (1995), Turín, Einaudi, 1999.

En lo que concierne a los *tiempos* de la evolución, las huellas que se fueron recogiendo sobre la historia de las formas homínidas testimonian que no hubo una sucesión lineal de transformaciones genéticas dentro de una misma estirpe originaria sino que, por el contrario, la evolución procedió de manera "*ramificada*" por "*especiaciones*". El mecanismo de la *especiación* ofrece una imagen de la evolución biológica similar a la de una "mata" por la cual, de una estirpe originaria puede separarse, de manera imprevista e imprevisible, una línea evolutiva original, cuya dirección evolutiva es, también ella, absolutamente imprevisible. Cuando se verifica la "gemación" de una nueva especie, en efecto, la pequeña población que quedó aislada de la estirpe originaria —y que empieza a reproducirse dentro de un nicho ambiental específico— se vincula a su ambiente en un *sistema co-evolutivo* enormemente complejo cuyos resultados aparecen, justamente por esto, imprevisibles (ulteriormente complejizados por las interrelaciones que, a su vez, se instauran entre sistemas co-evolutivos diversos). Ninguna de las nuevas especies presenta en su interior formas de transformación gradual: por el contrario, gozan de una estabilidad interna que se mantiene inalterada hasta la intervención, también imprevista, de extinciones o de nuevas ramificaciones.[4]

Las investigaciones y avances de los años ochenta contribuyen a diseñar un cuadro interpretativo todavía más centrado en la necesidad de ensanchar ulteriormente la consideración sistémica de los procesos evolutivos a la pluralidad de los *factores* de la evolución y a las *unidades* evolutivas involucradas.

También los *factores* que determinan la evolución son, ahora, reconocidos como plurales. En efecto, no sólo la evolución procede por imprevistos "saltos" evolutivos (y no por medio de imperceptibles cambios genéticos dentro de una especie), sino sucede también que tales saltos evolutivos, más que estar destinados a una optimización adaptativa, están en gran parte ligados a fenómenos no interpretables a la luz de la noción clásica de "adaptación". A tal noción de "adaptación" (*adaptation*) se suma la noción de "ex-aptación" (*exaptation*). Se debe a los paleontólogos Stephen J. Gould y Elisabeth Vrba la introducción de esta noción. La tradición evolucionista había concebido que cada rasgo del organismo (físico, de comportamiento, bioquímico, etc.) se

[4] Cfr. S. F. Gould, "Il darwinismo e l'ampiamento della teoria evoluzionista", G. Bocchi, M. Ceruti (editores), *La sfida della complessità*, Milán, Feltrinelli, 1985, p. 17.

delineaba, en el curso de la evolución de una especie, para cumplir una sola, particular función. *Forma* y *función*, en otras palabras, aparecían ligadas por una correspondencia biunívoca por la cual la *función* precede siempre a la *forma* en tanto esta última surge directamente con el fin de satisfacer una determinada necesidad. Gould y Vrba subvierten tal punto de vista. Habiendo advertido que la historia natural está constelada de situaciones en las que un órgano perfectamente apto para cumplir una determinada función en una determinada especie cumple, después, otras completamente diferentes en las especies descendientes y habiendo advertido, incluso, que generalmente todo órgano es capaz de cumplir funciones múltiples, estos estudiosos individuaron la pieza clave de los cambios evolutivos en la intrínseca *redundancia multifuncional* de los organismos vivientes y, en particular, de la especie humana. La *ex-aptación*, en efecto, se verifica cada vez que un órgano, surgido para responder a las necesidades funcionales de una determinada situación ambiental, es posteriormente *re-adaptado* para cumplir funciones nuevas y, a menudo, cruciales para la evolución de la especie. En este caso es la *forma* que precede a la *función*, en el sentido de que un rasgo ya presente en los organismos de una especie (en la que cumple una particular función) es llamado a "reconvertir" su funcionalidad de manera imprevisible, original y contingente.

En el ámbito de la historia evolutiva del hombre, por ejemplo, el salto evolutivo del "bipedismo" (que señala probablemente la especiación del Hombre de la "mata" de los simios antropomorfos) podría haber ocurrido por un fenómeno de ex-aptación. Cuando, en 1974, Don Johanson y Tim White descubrieron, en la región de los Afar, en Etiopía septentrional, un homínido de aproximadamente 3 millones de años (el *Australopithecus afarensis*, conocido con el nombre de "Lucy"), de inmediato fue evidente que se trataba del más antiguo ejemplar de homínido caracterizado por la estación completamente erecta. Este homínido, sin embargo, presentaba también un cerebro de dimensiones netamente inferiores a las atribuidas, por los estudios precedentes, a los primeros seres humanos. La evolución del cerebro humano, por lo tanto, sería sólo la *consecuencia indirecta* y sucesiva de un "salto evolutivo" (la conquista de la "estación erecta") que, producido para responder a determinadas exigencias funcionales de una reducida población de simios antropomorfos, provocó, después, una "cascada" de efectos colaterales para sus descendien-

tes, entre ellos, el que habría de convertirse en el rasgo más significativo del *Homo sapiens* (las características de su cerebro).

En otras palabras, el "bipedismo" podría haberse desarrollado para permitir a una pequeña población de simios antropomorfos aislados en las sabanas y en el desierto de la zona este de África central disminuir la superficie del cuerpo expuesta al sol y mejorar las funciones de termorregulación de su cuerpo. Sólo posteriormente el "bipedismo" se revelará útil para las funciones básicas de la evolución humana: como la de liberar las manos y hacerlas disponibles para toda suerte de actividad especializada.[5]

Una ulterior profundización, finalmente, se está desplegando respecto no sólo de los *tiempos* y de los *factores*, sino también de las *unidades* que componen la evolución.

El darwinismo, en efecto, en la versión que daba de éstas después de los éxitos de la genética, se había limitado a considerar la selección al nivel de la genética de las "poblaciones": al nivel, como ya se dijo, de la competencia que se desarrolla en el ámbito de una particular población de organismos para el éxito reproductivo. Por el contrario, sostiene el paleontólogo Eldredge, es necesario considerar que los comportamientos de los sistemas a larga escala (por ejemplo, la evolución de las especies) no reflejan los procesos que tienen lugar en las partes que los componen (por ejemplo, las "poblaciones"). Se trata de configurar una *ecología compleja*: una ecología, esto es, en la que *organismos* y *ambientes* coevolucionan sobre la base de la compleja interacción entre unidades jerárquicas diferentes del sistema evolutivo: los genes, los individuos, las poblaciones, las especies, las unidades taxonómicas de orden superior.

Una comprensión más profunda de los sistemas biológicos requiere, por ende, tener presente que los eventos y los procesos en curso a cualquier nivel del sistema (por ejemplo, a nivel de los genes) no pueden explicar todos los fenómenos que suceden a niveles superiores (por ejemplo, a nivel de especie). En tal perspectiva, haciendo reingresar en el estudio de las ciencias evolutivas los sistemas biológicos a larga escala, es posible incluir en los esquemas interpretativos de la ciencia evolutiva aquellos factores

[5] Cfr. sobre la cuestión, la eficaz síntesis introductiva brindada en M. Ceruti, *Evoluzione senza fondamenti*, Roma-Bari, Laterza, 1995. Cfr. también, T. Pievani, "Molti modi di essere ominide", *Lettera Internazionale*, n. 62, 1999, pp. 27-31.

evolutivos que el darwinismo había descuidado (como la interconexión entre selección de especie y selección molecular dentro del genoma).

1.1.2. El surgimiento de la "especie hablante"

En tal renovada perspectiva, el reclamo de una historia de los modos varios y variables en los que el sistema-hombre y el sistema-ambiente concurren a la producción recíproca de *vínculos* y *posibilidades* dentro de los que coevolucionar y determinarse, permite afrontar la antigua discrepancia presente en el universo simbólico contemporáneo. Se hace posible, en efecto, poner en discusión la persistencia de la escisión entre *cuerpo* y *mente*, *instinto* y *razón*, *sentimiento* e *intelecto*, y demoler la distancia aún presente en la actual rígida "bipartición" de los campos del saber en "disciplinas que estudian la naturaleza" y "disciplinas que estudian al hombre".

Ante la persistencia de una visión dualística y jerárquica de la realidad humana y natural surge, desde varias perspectivas, la exigencia de iniciar un reexamen de la "especie-hombre" en una clave evolutiva que deslegitimice toda bipolaridad antagonista y destruya la base misma de la división entre naturaleza y cultura.

Se trata, en ese sentido, de mostrar cómo lo que constituye lo "específico" de la especie humana —su función lógico-lingüística— no es sino el producto más reciente y cuantitativamente más avanzado de la historia evolutiva de la naturaleza.

Todo esto confirma que las más importantes características de la cultura (empezando por el conocimiento mismo) son un hecho declaradamente biológico, ligado y consecuente al *aprendizaje* entendido como "estrategia de supervivencia biológica".[6] La vida (a partir de sus formas más elementales, las bacterias), para vivir, necesita "aprender a vivir". Todo ser viviente, en cuanto sistema "abierto" sobrevive no sólo porque se alimenta de materia y energía, sino también porque, al mismo tiempo, "se nutre" de "informaciones" y "conocimientos". En el sentido que su original proceso de metabolismo le impone formas particulares y específicas de "comprensión" de la realidad

[6] Cfr. R. Laporta, "Formazione della persona dal punto di vista neurobiofisiologico", *Scuola e Città*, n. 5/6, junio de 1993, pp. 193ss.; *ibid.*, *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1996.

y de "reconocimiento" de lo que es más útil y económico para su conservación. Se trata de la activación, por parte de todos los organismos vivientes, de fundamentales y específicas formas de *aprendizaje*: de la activación, esto es, de estrategias de "conocimiento", "reconocimiento" y "elección" de las condiciones de supervivencia, motivadas por la tensión a conservar la vida. Sobrevivir comporta un aprendizaje basado en el examen de las *condiciones* de lo existente, en la consideración de las *posibilidades* de elección entre alternativas múltiples y en la *puesta en práctica de la elección*. Cada elección y cada nuevo aprendizaje implican una acumulación de informaciones y de conocimientos que, en tal sentido, llevan a un *cambio de comportamiento*: "cada nueva adquisición de saber aumenta las *chances* de procurarse energía y, con ello, también las probabilidades de un ulterior aporte de saber".[7]

De aprendizaje en aprendizaje, de memorización en memorización de las experiencias realizadas y de las informaciones adquiridas y, por lo tanto, de mutación en mutación de los comportamientos, se llegó, a lo largo de la evolución, a aquella "crisis de novedades" que coincide con la adquisición de la función lógico-lingüística. La función que marca el surgimiento de la especie humana y la caracteriza como "especie hablante".

Tal competencia lógico-lingüística se manifiesta en la "especie hablante" como capacidad de efectuar "inferencias", de *representar* la realidad en ausencia del dato completo, de operar *anticipaciones* e *hipótesis*, de crear informaciones, de manipular símbolos, de generar y comprender proposiciones, de transmitir informaciones y conocimientos sobre las cosas del mundo.

Esta competencia es "genéticamente instituida", pero comparece, evolutivamente, según modalidades selectivas muy originales. A hacer surgir y a activar su uso concurren las exigencias concretas de intercambio comunicativo del hombre, en cuanto es la efectiva inmersión de éste en el "mar lingüístico" de la comunidad de pertenencia, en la "foresta de símbolos" que pueblan su horizonte, lo que permite la puesta a punto de las estructuras neuronales genéticamente predispuestas al lenguaje.

Por una parte, la especie humana está constitutivamente sujeta a la determinación de su *patrimonio cognitivo* y de su arquitectura cere-

[7] K. Lorenz, *L'altra faccia dello specchio. Per una storia naturale della conoscenza* [*La otra cara del espejo. Ensayo para una historia natural del saber*, Barcelona, Plaza y Janés, 1974] (1973), Milán, Adelphi, 1974, p. 56.

bral en relación con la particularidad de los lenguajes que utiliza. Por la otra, es la misma especie humana que, aplicando retroactivamente su competencia lógico-lingüística sobre los lenguajes ya existentes, provoca la modificación de éstos en sistemas lingüísticos ulteriormente diferenciados y especializados. Con la salida a escena de la comunicación social de la "escritura", por ejemplo, se configura la posibilidad de una ulterior forma de memoria, desconocida en el ámbito de la comunicación oral y destinada a comportar un fundamental cambio de todo el orden lingüístico y cognitivo del hombre. Es una memoria extracerebral, que "nace fuera del individuo y de su cerebro. Signos y símbolos, evocadores de objetos mentales, son registrados en sustratos sin neuronas ni sinapsis, como la piedra y la madera, el papel o la cinta magnética. Una nueva tradición cultural se establece".[8]

La especificidad biológica del hombre, entonces, está constituida por una "competencia genética" hacia un "uso de instrumentos no genéticos", de modo que el sistema humano, con su lenguaje simbólico (acontecimiento único en la biosfera), dio lugar a otra, paralela, evolución: la de la cultura, de las ideas y del conocimiento. Se trata de la capacidad de crear signos y de descifrar significados con los que el hombre se vuelve capaz de construir un mundo *hipotético-proyectual*. Al lado de un mundo dominado por las "leyes de la selección natural", nace y se desarrolla un mundo dominado por las "leyes de la historia".

En esta perspectiva, se debilita toda oposición cualitativa entre naturaleza y cultura. Por un lado, la "cultura es la última parte de la naturaleza" (es el resultado de un proceso evolutivo que hunde sus raíces en la historia natural de la evolución): la cultura es la naturaleza misma devenida capaz de "pensarse"; por el otro, la "naturaleza del hombre es cultural", en el sentido de que su evolución de especie se realiza con la fundamental mediación de los productos culturales.

Todo lo dicho puede ser transferido, sin dificultad, del ámbito filogenético al ontogenético, revelándose, en esta última perspectiva, particularmente cargado de significativas implicaciones pedagógicas. No sólo, en efecto, el individuo es el producto concreto de la historia natural-cultural de su especie, sino también es el producto de su historia individual: es decir, el ejercicio de su vivir en tiempos y espacios específicos, en una sociedad y en una cultura particulares, en una fa-

[8] J.-P. Changeux, *L'uomo neuronale* [*El hombre neuronal*, Madrid, Espasa-Calpe, 1986] (1983), Milán, Feltrinelli, 1990, p. 281.

milia y en un lugar antes que en otros. Es, en efecto, en relación con las variables de la historia individual, con los aportes externos y con la compleja trama de experiencias desarrolladas por cada componente de la especie-hombre, como se determinan ya sea las modalidades de su ingreso y de su permanencia en el sistema de los signos, ya sea, consecuentemente, las modalidades de activación y de funcionamiento de los "dispositivos genéticamente encargados de las competencias lógico-lingüísticas": las modalidades de activación de su potencial mental.

El peso que la exposición cultural y los usos prácticos de los lenguajes históricamente determinados tuvieron en la evolución cognitiva personal del sujeto individual incita a una específica reflexión pedagógica sobre la necesidad de asegurar el respeto y la máxima valorización del potencial intelectivo y lingüístico de cada sujeto. Todo esto pasa y se realiza por medio de una acción formativa capaz de brindar tempestivamente (comenzando en la primera infancia) oportunidades concretas de desarrollo y uso del patrimonio lingüístico: optimizando estrategias y procedimientos de enseñanza/aprendizaje, disponiendo espacios y elementos capaces de estimular y exaltar las múltiples competencias cognitivas de cada individuo. Que el conjunto esté orientado a potenciar las ofertas socioculturales en quienes ya gozan de ellas y esté, al mismo tiempo, en función de balancear y compensar situaciones, en este ámbito, carentes e inadecuadas.

1.2. La irrupción de las neurociencias

1.2.1. La complejidad del cerebro

Resultado de millones de años de evolución, el cerebro está formado por aproximadamente 100 mil millones de neuronas: un número extraordinario, igual al de las estrellas que componen la vía láctea. Hay quien calculó que, puestas en fila, las neuronas cubrirían un recorrido de aproximadamente un millón de kilómetros: el trayecto que va de la tierra a la luna, ida y vuelta.

Cada una de estas 100 mil millones de células nerviosas, además, se engancha y establece contacto con millares de otras células, dando lugar a un complicado sistema de redes en permanente transformación a causa de las modificaciones que sufren por efecto de las "perturbaciones" del ambiente externo.

Tal variedad de contactos y de combinaciones, diferentes de sujeto a sujeto en relación con la matriz genética de cada uno y con la personal interacción cognitiva, afectiva, social y cultural con el ambiente, hace de cada cerebro un universo *único* e *irrepetible*, *singular* e *imprevisible*.

Los modos en los que las decenas de miles de millones de "telarañas" neuronales se componen y se modifican, continúa siendo, para las ciencias, una realidad en gran parte desconocida. En efecto, los múltiples estudios y los numerosos descubrimientos ligados al cerebro están bien lejos de resolver los interrogantes aún abiertos sobre el conocimiento humano.

Por una parte, las *neurociencias* profundizaron el análisis del funcionamiento del cerebro por medio de la investigación experimental de su *estructura física*. En ese sentido, los progresos de los *estudios biomédicos* sobre el "cerebro" brindan mapas cada vez más detallados de las estructuras celulares de éste y de las redes de relación física y funcional entre las diversas neuronas (sinapsis).

Por la otra, la *psicología* profundizó el estudio de los *procesos mentales* por medio de la investigación experimental sobre el *comportamiento* del hombre. El desarrollo de la *psicología cognitiva* (también gracias a la integración ofrecida por la cibernética y por la Inteligencia Artificial) confirma tal enfoque del estudio del pensamiento.

Tal bifurcación de los ámbitos de competencia determinó el proceder separado de la psicología y de las neurociencias, en un camino sustancialmente privado de ocasiones de confrontación e intercambio.

Un giro en sentido de un "enlace" se verifica, a partir de los años setenta del siglo XX, cuando una serie de documentaciones experimentales que atestan la extrema complejidad del pensamiento llama la atención sobre la necesidad de redefinir las relaciones entre "mente" y "cerebro". En tal perspectiva, la neurobiología se embarca en una compleja y ambiciosa empresa: la de "llegar", partiendo de la comprensión de la naturaleza material de las formas más elementales de la actividad cognitiva humana (por ejemplo, las primeras elaboraciones sensoriales), a la comprensión de la naturaleza material de las *competencias cognitivas superiores*.

El intento propuesto, aun en el ámbito de las diferentes vetas de investigación a las que se aludió, es el de superar los tradicionales antagonismos entre ciencias biológicas y ciencias humanas con el fin de

unir problemáticas relativas al cerebro (en tanto sustrato material del pensamiento) a problemáticas cognitivas.[9]

Tal profunda bifurcación teórica hunde sus raíces en una disputa que por sí sola modeló el pensamiento occidental desde sus orígenes y cuyo eco llega a los ámbitos del pensamiento científico moderno.[10] Desde Sherrington (el fundador de la moderna neurofisiología) hasta Penfield (uno de los más célebres estudiosos del cerebro) y Eccles (gran alumno de Sherrington y dualista convencido), el *ámbito biológico* (ligado a lo físico del cerebro) y el *ámbito suprabiológico* (ligado a lo inmaterial del pensamiento) son considerados radicalmente incomunicables entre sí.

La posibilidad de proceder a una efectiva integración disciplinaria en el estudio de la mente parece posible hoy por el cruce de dos novedades conceptuales que este último decenio vio surgir.

Por una parte, una *novedad epistemológica*: la irrupción de la *complejidad*.

Por la otra, una *novedad metodológica*: la utilización de las *aplicaciones informáticas de tipo simulativo*.

En lo que concierne al concepto de *complejidad*, se trata de una idea que la ciencia hizo propia y según la cual la realidad está constituida, sobre todo, por "sistemas complejos". Desde esta perspectiva, es posible observar que la vida mental es una propiedad global del sistema-individuo: "surge" de las complejas interacciones que vinculan sus componentes, a los diversos niveles en los que éstos están colocadas (material genético, células nerviosas, células, moléculas, órganos del cuerpo).

Todo esto permite a la investigación científica superar el "reduccionismo" de la realidad mental a la realidad física, considerada en sus particulares componentes elementales:

el comportamiento y la vida mental no pueden ser "reducidos", en el mal sentido, a las células nerviosas, a los componentes del cuerpo y a los genes, en cuanto el comportamiento y la vida mental son propiedades emergentes de sistemas complejos de los que las células nerviosas, las respectivas partes del cuerpo y los

[9] Cfr. M. Delbruck, *La materia e la mente* [*Mente y materia*, Madrid, Alianza, 1989] (1986), Turín, Einaudi, 1993; A. Oliverio, *Prima lezione di neuroscienze*, Roma-Bari, Laterza, 2002. Para una profundización pedagógica, cfr. E. Frauenfelder, F. Santoianni (editores), *Le scienze bioeducative*, Nápoles, Liguori, 2002.

[10] Cfr. F. Capra, *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente* (1982), Milán, Feltrinelli, 1984.

genes son componentes. Al igual que en todos los sistemas complejos, no es posible prever o deducir las características del comportamiento y de la vida mental conociendo estos componentes y sus interacciones.[11]

En este marco sería posible realizar de manera no reduccionista la *reintegración* de la mente *en la naturaleza*, es decir, interpretar la mente como algo que tiene una "historia natural": algo que surge en el tiempo, del cerebro, del cuerpo, de la materia.

En lo que respecta a la *novedad metodológica*, se trata del recurso a un método que permite superar los límites de los tradicionales enfoques científicos y acceder a la posibilidad de estudiar los sistemas complejos.

En efecto, los instrumentos tradicionales de la investigación científica (el *experimento* y el *análisis matemático* de datos) se prestan esencialmente al estudio de sistemas simples de los que es posible aislar sus componentes, manipularlos uno por vez, proceder a la descripción de un número limitado de variables.

En el ámbito del *método de la simulación* con la computadora, por el contrario,

los grandes recursos de memoria y de cálculo de la computadora permiten meter en ella un enorme número de componentes y poner en movimiento sus numerosísimas interacciones locales. De todas estas interacciones locales surgen las propiedades y el comportamiento global del sistema, que el investigador puede literalmente ver surgir y modificarse en el tiempo en la pantalla de la computadora.[12]

Paradigma de la complejidad y *metodología de la simulación* permiten hoy optimizar la complementariedad de las dos tradiciones de investigación sobre la mente que hasta ahora viajaron por carriles paralelos: la tradición de investigación que parte "de arriba", basada en la idea de que la mente es "el software del cerebro" y que su estudio puede ser afrontado prescindiendo completamente de sus correspondencias biológicas; y la tradición de investigación que parte "de abajo", basada en la idea de que la mente es expresable con el vocabulario conceptual de las ciencias de la naturaleza y que su estudio puede ser

[11] D. Parisi, *Mente*, Bolonia, Il Mulino, 1999, p. 76.
[12] *Ibid.*, pp. 75-76.

afrontado a partir de los particulares componentes elementales del aparato neurofisiológico del hombre.

El cruce de estos dos diferentes enfoques hace posible superar la tradicional bifurcación entre disciplinas del cuerpo y disciplinas de la mente y acceder al estudio de la complejidad del "sistema mente-cuerpo".

1.2.2. Vínculos genéticos e impronta cultural

Una de las más recientes contribuciones de investigación en campo neurobiológico la dieron los estudiosos interesados en fundar una fisiología de la mente capaz de conectar lo físico y lo mental, de considerar, esto es, mente y cuerpo no como entidades diferentes sino, más bien, en su constitutiva unitariedad.

En tal perspectiva, una particular centralidad ocupan las investigaciones epigenéticas expresadas en la teoría del "darwinismo neuronal" de G. M. Edelman y en la teoría de la "epigénesis por estabilización selectiva" de J.-P. Changeux.[13] El cerebro, en este ámbito de estudios, es considerado para todos los efectos el *órgano de la mente*, en el sentido de que las manifestaciones del pensamiento son un producto totalmente derivado y estrechamente ligado a su compleja organización neuronal. Edelman y Changeux parten de una crítica a la interpretación de los procesos mentales como totalmente dependientes de las estimulaciones ambientales.

El paradigma de referencia se desplaza radicalmente y, recuperando integralmente la teoría "selectiva" de origen darwiniano, objeta que el cerebro sea una tabla rasa lista para ser instruida por los estímulos ambientales. El cerebro de cada especie está compuesto por miles de millones de neuronas ligadas entre sí por medio de una densa red de impulsos eléctricos y químicos, en gran medida genéticamente predeterminados. Los estímulos ambientales desarrollan la función de "seleccionar" las respuestas de la organización neural entre todas las previstas por el patrimonio genético. De ese modo, el ambiente funciona como "especializador" y, al mismo tiempo, "reductor" de las competencias de los sujetos con los que está en relación.

[13] Cfr. J.-P. Changeux, *L'uomo neuronale*, cit.; J.-P. Changeux, A. Connes, *Pensiero e materia* (1989), Turín, Bollati Boringhieri, 1991; G. M. Edelman, *Il presente ricordato* (1989), Milán, Rizzoli, 1991; *Id.*, *Sulla materia della mente* (1992), Milán, Adelphi, 1993; *Id.*, *Darwinismo neuronale* (1987), Turín, Einaudi, 1995.

Changeux propone un ejemplo particularmente eficaz y comprensible: el de la aparición de los sonidos articulados y del consecuente nacimiento de las palabras. El neonato, en sus primeros meses de vida, dispone de una gama vastísima de posibilidades fónicas y sonoras. Utiliza un balbuceo amplísimo que, progresivamente, con el uso y con el ejercicio vocálico, tenderá a adecuar a los que son los sonidos producidos y recibidos en su ambiente de pertenencia. A la extraordinaria variedad de sonidos iniciales (ricos y diversificados) sigue una reducción de sonidos, una "selección" que determina la especialización fonética, ligada al sistema lingüístico de la comunidad de pertenencia. El neonato, por lo tanto, nace listo y disponible a adquirir los idiomas más diversos pero, con el gradual aprendizaje de la lengua de su contexto cultural, progresivamente va restringiendo y limitando su patrimonio vocálico. El aprendizaje se caracteriza, entonces, en este caso, como una actividad que se mueve entre *reducción* de algunas capacidades y *adquisición* de otras, entre *selección* y *estabilización*, entre *reducción* y *reorganización* cognitiva y de comportamientos.

Cada aspecto del conocimiento, del más automático al más complejo (como la conciencia), es el resultado, en muchos aspectos determinable y en muchos otros *casual*, de aquella selección y de aquel reforzamiento de grupos neuronales que se producen en el curso del desarrollo con base en la *experiencia*. De la combinación entre la variedad y variabilidad de las experiencias y entre la variedad y variabilidad de las categorizaciones y recategorizaciones del cerebro deriva la fundamental e irreducible variedad y variabilidad del fenotipo.[14]

[14] Se trata, para Edelman, de pasar de un *modelo computacional* del cerebro —por el cual éste ejecuta cálculos con base en precisos códigos de elaboración de la información— a un *modelo selectivo* de aquél: "el cerebro es un sistema dinámico, que surge de una interacción selectiva con el mundo. La selección está condicionada por el valor evolucionado, no por instrucciones o códigos, y resulta, de hecho, de los encuentros contingentes entre el aparato sensomotriz y un mundo de señales: estos encuentros no son analizados de manera unívoca, sino que constituyen actos que permiten al cerebro construir un comportamiento. […] el cerebro no es una calculadora y el mundo no es un segmento de cinta, que defina sin ambigüedad un procedimiento eficaz para construir 'información simbólica'. Un sistema selectivo del cerebro es incomparablemente más plástico y más efectivo en las respuestas, con relación a un sistema codificado; en éste el *homunculus* deja de existir y su papel es requerido a un sistema biológico necesariamente complejo, capaz de auto-organizarse" (G. M. Edelman, "Costruire un'immagine del cervello" [1998], P. Donghi [editor], *Limiti e frontiere della scienza*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 172 y sig.).

Con la teoría epigenética, la "diferencia" se plantea como constitutiva de todos los seres humanos: una diferencia que implica cerebro y mente (con los fenómenos de la atención, de la memoria, de la creatividad), íntimamente interconectados entre sí en tanto es el cerebro el que "produce" representaciones, elabora categorías, formula juicios, transmite conocimientos.[15]

En síntesis. El determinarse del pensamiento en un modo más que en otro derivaría, por una parte, de la estructura genéticamente determinada de la arquitectura cerebral y, por la otra, de la "impronta cultural" grabada por el ambiente en el sistema cerebral de cada uno. Es la clase de experiencias que el sujeto realiza en su ambiente de vida *natural* y *cultural* que, seleccionando algunas combinaciones sinápticas y eliminando otras, hace del dispositivo cognitivo un producto eminentemente cultural.

1.3. Secuelas pedagógicas. Dimensiones evolutivas del cerebro-mente, aprendizaje y contextos formativos

1.3.1. Incompletitud biológica y creatividad

Entre todos los seres vivientes el hombre se presenta, en los primeros años de su vida, como el más "incompleto" y "precario", y precisamente en tal incompletitud y precariedad reside la fuerza impetuosa de su "especial" adaptabilidad. Emblemático es el análisis comparativo entre el cerebro humano y el de cualquier otro mamífero. El cerebro de un neonato humano pesa, en el nacimiento, 300 gramos, es decir, un quinto de su peso adulto. El cerebro de un chimpancé recién na-

[15] "La originalidad de la teoría de Edelman —escribe Alberto Oliverio— está en indicar que el ambiente, es decir, las experiencias, es capaz de contribuir a la 'construcción' del cerebro y que cada cerebro es distinto de otro, en tanto somos genéticamente diversos y en tanto experiencias diversas, o incluso la misma experiencia, son capaces de 'construir' circuitos nerviosos diversos de individuo a individuo. Si se mira desde esta óptica a las diversas funciones del cerebro y a las diversas actividades mentales se puede llegar a una concepción menos mecanicista de la mente, una concepción en la que los factores genéticos y los ligados a la experiencia, se funden entre sí y en los que la mente no responde a un 'instruccionismo', sino a criterios fuertemente plásticos" (A. Oliverio, *Esplorare la mente. Il cervello tra filosofia e biologia*, Milán, Raffaello Cortina, 1999, p. 170).

cido pesa casi la mitad de su cerebro adulto. El cerebro de un chimpancé agota su maduración en el curso de poquísimos meses, mientras que el desarrollo del cerebro humano dura más de quince años.

A diferencia de lo que les ocurre a los demás animales, en los cuales basta un tiempo brevísimo para que el cachorro aprenda a ser autosuficiente, en el neonato de la especie humana es necesario un larguísimo proceso de maduración y desarrollo, durante el cual el ambiente de vida (sensorial y perceptivo, cognitivo y afectivo, cultural y social, instructivo y educativo) se presenta como *variable determinante* para la activación de las estructuras cerebrales. La construcción de la red neurónica, la activación, la solidez, la fluidez y la continua reformulación de las interconexiones sinápticas, requieren a la criatura del hombre un largo proceso de aprendizaje en el que las experiencias culturales y sociales cumplen una función fundamental en la "caracterización" de la excepcional *singularidad* de la estructura y del funcionamiento del cerebro humano.

La "imperfección biológica" del cerebro del hombre en el nacimiento es, por ello, la *condición* de su enorme diferenciación y creatividad. El cerebro del hombre aparece de tal modo predispuesto, necesariamente, a *desplegarse*, *crecer*, *modificarse* por medio de la *experiencia* y del *aprendizaje*, en el sentido de una más proficua optimización de sus prestaciones. El cerebro aparece, así, dispuesto genéticamente a estructurarse en zonas neuronales sujetas a órdenes genéticas y en zonas que, en cambio, se organizan exclusivamente sobre la base de los estímulos externos.

Con la progresiva complejización de los organismos, de una especie a otra, la relación entre condicionamiento genético y ambiental se desplaza, claramente, de un programa genético máximamente vinculante —y de la consecuente, fundamental, autonomía de la ontogénesis del cerebro— hacia un programa genético menos vinculante. Se procede, esto es, en el sentido de una cada vez más acentuada dependencia de la formación sináptica de vastas zonas del encéfalo de las experiencias que el individuo realiza en su ambiente de vida.

Uno de los plusvalores de la divergencia evolutiva que lleva al *Homo sapiens* es, obviamente, el ensanchamiento de las capacidades de adaptación del encéfalo a su ambiente, acompañado por un manifiesto crecimiento de las prestaciones en la generación de objetos mentales y en su reorganización. El pensamiento se desarrolla, la comunicación entre individuos se enrique-

ce. El vínculo social se intensifica y, durante el período posterior al nacimiento, marca el cerebro de cada sujeto con una impronta original y ampliamente indeleble. A la "diferencia" de los genes se superpone una variabilidad individual —epigenética— de la organización de las neuronas y de sus sinapsis. La "singularidad" de las neuronas confirma la heterogeneidad de los genes y caracteriza cada encéfalo humano con los aspectos propios del ambiente particular en el cual se ha desarrollado.[16]

La característica *ductilidad* del cerebro humano —que permite al hombre elaborar la enorme cantidad de informaciones que provienen de los órganos de sentido y producir prestaciones cognitivas de una complejidad desconocida a otras especies vivientes— parece tener origen, justamente, en esta "apertura genética" a los aportes ambientales. El ambiente, en esta perspectiva, cumple aquella que Vigotsky definió una irrenunciable "función extracortical" de incitación de la actividad neurológica del cerebro humano.

Los procesos del *aprendizaje* y el conjunto de conocimientos y competencias que el sujeto adquiere *ex novo*, sobre la base de la experiencia, adquieren, entonces, un papel central en el curso de la ontogénesis.

Aparece evidente la importancia fundamental, para la reflexión pedagógica, de la adquisición y de la disponibilidad de específicos conocimientos sobre los mecanismos biológicos que regulan y condicionan los procesos de maduración y de desarrollo, así como también la reciprocidad de las influencias con los procesos de aprendizaje. Es utilizando estos datos, en efecto, como puede ser programada una acción formativa capaz de utilizar y organizar los recursos del ambiente para permitir el pleno desenvolvimiento y la máxima valorización del potencial mental. De este modo el cerebro, al mismo tiempo que sigue "haciéndose" cerebro, se transforma en una mente creativa.

1.3.2. El cerebro: un órgano "hambriento" de conocimientos

Sobre la base del estado actual del debate y de los conocimientos biológicos y neurobiológicos, las secuelas en campo pedagógico son múltiples y particularmente problemáticas:

[16] J.-P. Changeux, *L'uomo neuronale*, cit., pp. 316-17.

a) Desarrollo posnatal del cerebro y ofertas formativas. El "hacerse epigenético" del cerebro, su *plasticidad* y *capacidad de cambio* en relación con los estímulos del ambiente, hacen irrenunciable una racional e intencional predisposición de ofertas formativas capaces de estimular y satisfacer la necesidad de aprendizaje y de información y de comunicación que el niño expresa desde el nacimiento. El cerebro del niño es, en efecto, un "cerebro hambriento de conocimientos", conocimientos de los que "nutrirse" para crecer y desarrollarse en forma completa e integrada. De aquí la necesidad de predisponer y equipar ambientes formativos en los que brindar amplias oportunidades de "ejercicio del pensamiento" y en los que optimizar las potencialidades de aprendizaje de cada individuo en relación con la especificidad de su irrepetible patrimonio neurológico y mental.

Viceversa, la monotonía de incitaciones culturales y la carencia de intercambios sociales debidas a ambientes "pobres" de oportunidades concretas de utilización multidimensional del potencial mental (para moverse, tocar, observar, avanzar hipótesis, hacer inferencias, inventar soluciones, elaborar lenguaje y pensamiento, expresarse, comunicar, argumentar), inciden de manera a veces irreversible sobre la posibilidad de concretar aquella rica red de interconexiones sinápticas que es condición de productividad cognitiva. La privación ambiental (perceptiva, afectiva y cognitiva, expresiva y comunicativa) reduce drásticamente la riqueza del patrimonio neurológico (y la relativa flexibilidad adaptativa) y signa profundamente el futuro biológico, mental y social del individuo.

Ambientes de vida y de formación ricos y estimulantes, cognitiva y afectivamente "diversificados", son, entonces, una condición esencial para prevenir la dispersión de potencial mental que sufren anchas franjas de población infantil.

b) Períodos críticos y oportunidad de las intervenciones formativas. La individuación de particulares períodos "críticos", ligados al surgimiento y a la estabilización de determinadas competencias cognitivas, requiere una reconsideración en el sentido de un más atento examen de la *oportunidad* y de la *calidad* de las intervenciones formativas a disponer y concretar. Al respecto escribe Howard Gardner:

El problema de definir los "períodos críticos" en los que ciertas habilidades son flexibles y/o accesibles o bien condicionadas y/o inaccesibles, es de vital

importancia para todo aquel que esté interesado en intervenciones pedagógicas en los campos simbólicos [...]. Cualesquiera que sean las diferencias iniciales, una intervención precoz y una enseñanza coherente pueden cumplir un papel decisivo en la determinación del nivel final de las prestaciones del individuo [...]. A la inversa, hecho quizás más obvio, hasta el individuo con el talento innato más relevante, quedará en niveles mediocres a falta de un sostén positivo por parte del ambiente.[17]

En la perspectiva de hacer adecuadamente oportuna (y permanente) la intervención formativa, es deseable la valorización de la intuición de Maria Montessori acerca de la conveniencia de ofrecer a los niños un amplio abanico de estímulos de aprendizaje por medio de la predisposición de un idóneo material de desarrollo sensorial. Se trata, en efecto, de introducir las incitaciones formativas en aquella que, con gran agudeza, Vigotsky definiera la "zona de desarrollo proximal": esto es, aquella área de funcionamiento cognitivo del niño activable en cuanto alguna intervención externa lo sostenga, lo estimule y lo promueva.

c) Individuación y valorización de las diferencias. La fundamental variedad neurobiológica y mental y la consecuente multiplicidad de estilos, de propensiones intelectivas, de caminos de aprendizaje que distinguen a la *irreducible diferencia* de cada sujeto respecto de los otros, comporta el compromiso con la individuación y con la valorización de tales diferencias. Las intervenciones pedagógicas

deben fundarse en un conocimiento de estas propensiones intelectuales y de sus puntos de máxima flexibilidad y adaptabilidad [...]. Esto implica la necesidad de identificar el perfil intelectivo de un individuo (o sus propensiones) ya a una edad muy precoz y, luego, de recurrir a este conocimiento para mejorar las oportunidades o las elecciones pedagógicas de esta persona. Se podría, de este modo, encaminar a los individuos dotados de talentos insólitos hacia programas especiales, así como también se podrían idear hipótesis y especiales programas de enriquecimiento para individuos que presentaran un perfil de competencias intelectuales atípico o disfuncional.[18]

[17] H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza* (1983), Milán, Feltrinelli, 1987, p. 335.

[18] *Ibid.*, p. 52.

La individuación de las diferencias permite recuperar oportuna y eficazmente —conforme a las concretas, diferentes peculiaridades de cada sujeto— las situaciones de dificultad o de minusvalía que puedan verificarse en presencia de carencias y déficit. Permite, además, evidenciar y potenciar las *hiperdotaciones* cognitivas y aquellas peculiaridades individuales que constituyen la riqueza del individuo y de la comunidad.

d) Calidad de los contextos de formación. Mente-cerebro-ambiente están ligados recursivamente en el sentido de que es del ambiente de donde el sujeto recibe las incitaciones al desarrollo y a la formación y es en el ambiente donde vuelca los productos (concretos y simbólicos) de su creativa elaboración cognitiva. Aquí la reflexión pedagógica se une a la reflexión didáctica considerando la importancia que asume la organización de los contextos educativos (espacios, tiempos, mediadores culturales, clima afectivo, relaciones interpersonales) en el activar, sostener y valorizar la natural disponibilidad al aprendizaje.

1.3.3. Dimensión formativa y pensamiento ecológico

La crisis del modelo clásico de la radical separación naturaleza-cultura, cuerpo-mente, tiene como consecuencia la plena reconsideración de las relaciones que ligan al hombre (su ciencia y su tecnología, su economía, su política y su ética) y al mundo en el que vive (las ecologías locales, la biosfera, la geosfera, el cosmos). Es cuanto más deseable y necesaria, en ese sentido, la elaboración y la difusión de una *visión integrada* del hombre y del mundo capaz de dar cuenta de que la ameba y el hombre, el reptil y el mamífero pertenecen al mismo ciclo biológico. Un ciclo que ve en la vida, en la muerte, en el inicio y en el fin de las estaciones, la *necesidad de una alianza* y de un respeto que no privilegie una especie sobre otra, un cuerpo sobre otro, una dimensión vital sobre otra, ya que somos todos partícipes e interagentes en un *único proyecto* natural y cultural.

La hipótesis de esta "nueva alianza" abre a la pedagogía el acceso a los territorios —en muchos aspectos aún desconocidos— de un pensamiento *auténticamente ecológico*. Un pensamiento capaz de poner en discusión tanto un acercamiento a la naturaleza de tipo indiscriminadamente manipulador y hegemónico, como un acer-

camiento a la ciencia y a la tecnología negativo y criminalizante. A la pedagogía le corresponde asumir con plenitud la tarea de traducir operativamente tal proyecto, de construir trayectos de formación dirigidos a la individuación de *nuevos conceptos* y de *nuevos saberes*, a la indicación de *nuevos paradigmas interpretativos*, a la promoción de una visión creativamente sinérgica de aquellos polos conceptuales que la tradición nos ha legado divididos y en oposición (naturaleza/cultura, cuerpo/mente, hombre/animal), a la ideación de *nuevas formas de solidaridad* respecto de todos los seres vivientes (humanos y no humanos) con los que compartimos el goce y la gestión de la tierra, en un entramado de "destinos" biológicos y existenciales diversos. "La vida 'no sabe', en una óptica filogenética, si se concretará en un hombre o en una jirafa: pero, por cierto, uno y otra comparten en sus células y en su 'psiquismo' una historia natural común."[19]

En esta perspectiva no se hace más ninguna distinción —ni jerárquica, ni ontológica— entre hombres y animales o, como cada vez más a menudo se razona, entre "animales humanos" y "animales no humanos". Estos últimos "no son para nosotros hermanos inferiores, no son esclavos. Pertenecen a otros grupos vivientes, apresados, junto a nosotros, en la red de la vida y del tiempo. Son nuestros compañeros de cautiverio en el esplendor y en la fatiga de esta tierra".[20] Corresponde a los hombres y a las mujeres, a sus conciencias, la responsabilidad de dar voz a lo que es mudo, de pensar y poner en práctica —para todos, para los habitantes de las áreas internas y de las metrópolis, del sur y del norte del mundo, para los habitantes de la Tierra y del cielo, de los ríos y de los océanos— modos nuevos de habitar la Tierra.

La intención pedagógica es la de incitar al hombre a interpretarse como sujeto interno y vitalmente unido a la naturaleza; de llevarlo a reaprender a "sentir" y a repensar el mundo (a repensarse *junto* al mundo) en la continuidad que liga a todos los seres vivientes, en la "estructura que conecta" lo biológico, lo físico y lo mental.[21]

[19] P. Zeller, "Le ragioni del vivente", L. Marchetti, P. Zeller (editores), *La madre, il gioco, la terra*, Roma-Bari, Laterza, 1992, p. 10.

[20] H. Beston, *The outermost house* (citado en P. Zeller, *Immagini della natura*, Bari, Ada, 1994, p. 66).

[21] Cfr. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* [*Pasos hacia una ecología de la mente, op. cit.*] (1972), Milán, Adelphi, 1976; Id., *Mente e natura* (1979), Milán Adelphi, 1984.

Se abre aquí, para la pedagogía, un amplio campo de reflexión y de intervención relativo a los nuevos “sujetos de derecho”. Junto a los derechos humanos (en muchos aspectos, aún mal conocidos y desatendidos) se plantea la instancia de la problematización de las múltiples formas de violencia perpetuadas respecto de la naturaleza. Se toma conciencia de la cuestión del sufrimiento animal y se discute la posibilidad de una educación para la no violencia en la perspectiva de un humanismo ecológico y de una ética planetaria.[22]

1.3.4. Del antropocentrismo al modelo ecosistémico

Todo esto conlleva la radical puesta en discusión de la “óptica antropocéntrica” con la que la tradición del pensamiento occidental interpretó el papel del hombre en su ambiente de vida. La exigencia de una reconsideración crítica de las relaciones *hombre-naturaleza-cosmos* se abre, en ese sentido, a propuestas teóricas “ecosistémicas”, que inevitablemente rechazan cualquier “reducción” de la complejidad visible a un cuerpo de leyes, modelos, valores universalmente válidos, invariables y “controlables”. Tales propuestas redescubren la idea de una *physis* como *único principio* de sus formas, leyes y necesidades y como *único origen* de las invariables que concurren a la determinación, a menudo imprevisible, única e irrepetible, de la historia de los organismos biológicos.

En tal perspectiva, la hipótesis de la instauración de una “nueva alianza” entre hombre y naturaleza, entre naturaleza y cultura, abre el camino a nuevas posibles alianzas teóricas entre ámbitos disciplinarios hasta ahora escindidos e incomunicables e incita la búsqueda de la traducibilidad de sus diversos “lenguajes”. Esta nueva alianza se presenta como un paso esencial hacia la elaboración de renovadas “visiones del mundo” en las que las nociones de *complejidad* y *diversidad* vuelvan a adquirir legitimidad y densidad. Pero reclama, tam-

[22] Cfr. E. Balducci, *La terra del tramonto,* San Domenico di Fiesole, Cultura della Pace, 1992. Sobre derechos de los animales, cfr. S. Castignone (editor), *I diritti degli animali,* Bolonia, Il Mulino, 1988; T. Regan, *I diritti animali,* Milán, Garzanti, 1990; E. Drewermann, *Io discendo nella barca del sole* (1990), Milán, Rizzoli, 1992; P. Zeller, *Immagini della natura,* cit.; J. Rachels, *Creati dagli animali. Implicazioni del darwinismo* (1990), Milán, Edizioni di Comunità, 1996; L. Battaglia, *Etica e diritti degli animali,* Roma-Bari, Laterza, 1992[2]; P. Zeller, “A proposito dello ‘sguardo degli animali’”, *Pluriverso,* n. 4, diciembre de 1998, p. 114-19; S. Castignone, *Povere bestie: I diritti degli animali,* Venecia, Marsilio, 1999.

bién, la definición de una *ética* —reformulada en sentido auténticamente *ecológico*— en la cual problematizar los modos con los que la humanidad, hasta ahora, habitó la tierra y los modos diferentes en los que deberá hacerlo a fin de restablecer los equilibrios perdidos.[23]

Se trata de comenzar a pensar "juntos" al hombre y al mundo en el que el hombre vive, y de considerar a las ecologías locales, a la biosfera, a la geosfera y al cosmos unidos en dinámicas de coevolución y de recíproca interdefinición. Se trata de conocer el mundo a la luz de una racionalidad liberada del miedo a lo imprevisible y a lo singular, al azar y al desequilibrio. Se trata, por último, de ver el caos y el error como características irreducibles e irrenunciables de todos los sistemas que viven, aprenden y se desenvuelven. El caos y el error se vuelven, en esta acepción, verdaderos y propios elementos de novedad; pueden descomponer lo real sugiriendo nuevas articulaciones y proyectaciones:

> La evolución es una continua sucesión de incidentes casuales, de eventos inhabituales, de errores. Lo que conduciría un sistema inerte a la ruina se hace fuente de novedad y de complejidad en un sistema viviente; el hecho accidental puede transformarse en una innovación y el error, en éxito.[24]

2. Técnica

2.1. Evolución biológica y artefactos culturales

2.1.1. La mano, la cultura, la técnica

La relación que desde siempre liga al *hombre* con la *técnica* se volvió tan trabada, en nuestras culturas tecnológicamente avanzadas, que se habla de la técnica como del "*destino* de nuestro tiempo". De este modo, aquella relación ofrece a la pedagogía y a la educación un espacio de reflexión particularmente problemático. En este espacio de reflexión, la pedagogía se mueve conflictivamente dividida entre

[23] Cfr. el rico conjunto de ensayos sobre la cuestión reunido en M. Ceruti, E. Laszlo (editores), *Physis. Abitare la terra*, Milán, Feltrinelli, 1988.

[24] F. Jacob, *La logica del vivente. Storia dell'ereditarietà* [*La lógica de lo viviente. Una historia de la herencia*, Barcelona, Tusquets, 1999] (1970), Turín, Einaudi, 1971, p. 346.

posiciones diversificadas y a menudo divergentes que van desde la recepción más optimista de los desarrollos tecnológicos como recurso educativo (de aquí los estudios en el campo de las "nuevas tecnologías de la educación"), a la crítica más intransigente del poder de la técnica como factor de reducción y parálisis de las dimensiones más activas y creativas de la inteligencia humana.

Sobre el fondo de tal problematicidad, nuestro itinerario de examen —en el cruce entre las contribuciones que vienen de las ciencias biológicas y las maduradas en ámbito tecnológico— parte de las antiquísimas realizaciones técnicas de nuestros lejanos antepasados (piedras talladas en punta como instrumentos de defensa, guijarros grabados como registros de memoria, etc.) para evidenciar que estas primeras realizaciones técnicas son consecuentes de la constitutiva "incompletitud" de la especie humana respecto de las otras especies animales. El hombre, en efecto, produjo "objetos" para suplir su "carencia biológica" y amplificar, de ese modo, sus capacidades físicas y sensoriales. Ocurrió, asimismo, que la técnica, es decir, la cultura, producida por los hombres y guiada por el pensamiento humano, regresó al hombre, esto es, "volvió a entrar" en el pensamiento que la produjo, remodelando, transformando y ulteriormente complejizando las formas de su inteligencia.

Todo esto puede ser aclarado con el concepto de *neotenia*. Se trata de la idea de que la especie humana se distingue de las otras especies vivientes por un fenómeno de "mantenimiento de los caracteres juveniles". Ya en los años veinte del siglo XX, el anatomista Louis Bolk, habiendo registrado en el hombre adulto una serie de rasgos morfológicos correspondientes a los rasgos morfológicos de los cachorros de los primates, sostuvo que la especie humana presenta un "retraso de desarrollo" respecto de los otros animales. Estudios posteriores articularon ulteriormente la hipótesis neoténica, destacando que la especie humana dedica al crecimiento un período de tiempo mucho mayor que las demás especies animales.

Las implicaciones ligadas a la teoría de la incompletitud de la especie humana son múltiples. El hombre viene al mundo marcado por una fuerte *carencia biológica* en cuanto su dotación de instintos es netamente inferior a la que asegura a los animales de las otras especies, desde cachorros, la posibilidad de *adaptarse* de manera "inmediata" al ambiente natural en el que son colocados. En otras palabras, un individuo de cualquier otra especie animal dispone de un bagaje biológi-

co altamente *especializado*, es decir, naturalmente "dirigido" a encontrar una instintiva *coordinación* con un ambiente natural específico y preestablecido y a sobrevivir en él. El individuo humano, por el contrario, nace privado de *especializaciones* biológicas bien definidas, es decir, desprovisto de eficaces instrumentos de defensa, incapaz de prestaciones sensoriales relevantes, privado de una guía instintiva eficaz, necesitado de un largo período infantil de asistencia. Para él, cualquier ambiente natural aparece inaccesible y peligroso y tal indeterminación lo obliga a equiparse con aquellos instrumentos capaces de compensar sus déficit (artefactos cognitivos y amplificadores sensoriales) y a *modificar* el mundo en el que debe vivir. En tal perspectiva, los límites biológicos del ser humano —que lo hacen nacer todavía *inadaptado* para vivir en un mundo preestablecido— constituyen la condición misma gracias a la cual éste resulta menos sujeto a los vínculos ambientales y más flexiblemente abierto a *construir* artefactos con los que compensar carencias y realizar posibilidades adaptativas inéditas.

La posibilidad que la especie humana tiene de realizar su adaptación por medio de la *construcción* de instrumentos capaces de compensar sus constitutivos límites biológicos pasa por el *hacer técnico*. Es la *mano* que, liberada de las tareas deambulatorias en la postura erecta, permite al hombre establecer una relación transformativa con el mundo. La mano, en efecto, se ocupa de traducir en *acción* las *intenciones* y las *previsiones* que el hombre desarrolla en torno de las posibles transformaciones de su ambiente: la mano construye "instrumentos" en los que encuentran expansión y potenciación las diversas funciones humanas y, gracias a éstas, permite establecer un orden de relaciones hombre-ambiente completamente desconocido antes. Se trata de una radical *transaccionalidad* por la que la experiencia del hombre se organiza y se desenvuelve en torno de un hacer "que transforma" y por el que, consecuentemente, el hombre resulta, a su vez, transformado. Por medio del *hacer técnico*, es decir, de la puesta a punto de instrumentos y de procedimientos para utilizarlos, el hombre establece y experimenta conexiones nuevas entre los elementos y entre las cosas y, en este sentido, continuamente proyecta su acción hacia la creación de un *mundo posible*, un mundo "para sí", cargado de los significados de sus acciones.

Como la especialización animal y el ambiente para ella recortado son la una para el otro —aclara bien Umberto Galimberti— así, en el caso del hombre,

la falta de especialización y la activación técnica son la una el correlativo de la otra. Si luego queremos llamar "cultura" al conjunto de los medios y de los dispositivos técnicos, entonces la cultura [...] es la condición biológica esencial sin la que el hombre no habría podido transformar las desfavorables condiciones de naturaleza en un sentido útil a su vida, y por consiguiente no habría podido sobrevivir.[25]

Desde la construcción de los primeros rudimentarios utensilios destinados a defenderlo y a procurarle el alimento, pasando por la puesta a punto de los dispositivos simbólicos y materiales propios de los instrumentos de la expresión y de la comunicación, hasta las actuales sofisticadas tecnologías informáticas, el ser humano dio, entonces, pleno desarrollo a su específica "incompletitud": que es, también, el *proprium* de su "diversidad" respecto de las otras especies vivientes y que lo determina en tanto *animal cultural*. En la perspectiva de la irreducible "dimensión cultural" que caracteriza a la "naturaleza humana" con las cifras del hacer técnico, encuentra su sentido más pleno también el "sueño" —antiguo y cada vez más actual— de *construir* máquinas capaces de *aprender*, de *pensar* y hasta de *vivir* autónomamente.

2.1.2. El sueño de una "máquina pensante"

La tradicional analogía entre *hombre* y *máquina*, que inspiró profundamente desde la antigüedad a la cultura occidental, encuentra en la evolución de las ciencias lógico-matemáticas de fines del siglo XIX y en los progresos tecnológicos de los primeros decenios del siglo XX la ocasión extraordinaria de involucrar a estudiosos de disciplinas muy diversas en un formidable impulso cognoscitivo. Sustenta tal impulso la confiada convicción de que la actividad cognitiva del hombre puede ser transferida a una "máquina pensante" y que el "enigma de la mente humana" puede ser comprendido mejor por medio del estudio de los mecanismos y de los procesos de elaboración de las informaciones de la computadora.

El hombre, analizándose a sí mismo, analizando la estructura de su pensamiento y las estrategias de su funcionamiento, pone a punto máquinas cada vez más especializadas y complejas. Paralelamente,

[25] U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, *op. cit.*, p. 118.

probando las tecnologías por él mismo producidas, tiene la posibilidad de reflexionar ulteriormente sobre el funcionamiento de su pensamiento para después volver a proyectar nuevas, aún más refinadas, maquinarias y tecnologías. En esta relación circular y dialéctica, la búsqueda de las analogías y de las diferencias entre cerebro *electrónico* y cerebro *biológico* determina un doble enriquecimiento: por un lado, el estudio de las tecnologías brinda preciosos modelos explicativos sobre el funcionamiento de las estructuras biológicas; por el otro, el estudio de los organismos biológicos provee ideas y modelos para nuevos dispositivos tecnológicos.

Alrededor de los años cuarenta, el "sueño" de poder construir máquinas capaces de "actuar" como los hombres (si no, directamente, de "pensar" como los hombres) implica de lleno a científicos como John von Neumann (1903-1957) y Norbert Wiener (1894-1964), quienes brindan contribuciones fundamentales para la afirmación de los estudios informáticos.[26]

Von Neumann vincula de manera original una serie de datos concernientes a la matemática, a la lógica y al sistema nervioso a fin de elaborar un programa de control de la computadora que fuese custodiado permanentemente dentro de la máquina. Es éste el primer paso hacia la construcción de la primera computadora secuencial dotada de depósitos de memoria. Wiener se dedica, por su parte, a una serie de proyectos prácticos sobre automatización de tareas y funciones particularmente difíciles y peligrosas en campo bélico. Profundiza los estudios sobre los mecanismos de retroacción, autorregulación y autocorrección, dando vida, alrededor de la mitad del siglo, a una nueva disciplina que denomina "cibernética": ciencia de la organización y del estudio comparado de los sistemas de control y comunicación en los seres vivientes y en las máquinas.

El programa de la cibernética (tomando como modelo la estructura física del cerebro) está dirigido a construir una serie de "sistemas" capaces de *autoorganizarse* y de *autorregularse*: los *autómatas*. El "autómata cibernético", así entendido, se caracteriza como un sistema de

[26] N. Wiener, *Introduzione alla cibernetica* [*Introducción a la cibernética*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1972] (1950), Turín, Boringhieri, 1966; Id., *La cibernetica* (1948), Milán, Il Saggiatore, 1982; W. R. Ashby, *Introduzione alla cibernetica* (1956), Turín, Einaudi, 1971. Para ulteriores profundizaciones, cfr. A. De Luca, L. M. Ricciardi (editores), *Introduzione alla cibernetica*, Milán, Franco Angeli, 1981; G. L. Ligniti, *Macchine e pensiero. Da Wiener alla terza cibernetica*, Milán, Feltrinelli, 1980.

elaboración de las informaciones de tipo *digital* (capaz de representar la realidad usando el sistema abstracto, discreto, lineal y convencional del código binario, construido sobre una sucesión de números enteros, 0/1), de tipo *adaptativo* (capaz de utilizar el *feedback*) y de tipo *algorítmico* (capaz de seguir secuencias finitas y programadas de instrucciones).

El punto de partida teórico de la disciplina es, entonces, estrictamente físico: dado que la *inteligencia humana* es considerada una propiedad de su sustrato material (el *cerebro*), la posibilidad de reproducirla artificialmente está ligada al estudio de la *base material* de los procesos cognitivos. La "revolución" que tal perspectiva de estudio aporta en todos los campos del saber está ligada a la exigencia de iniciar, profundizar y desarrollar los conocimientos sobre el sistema-hombre como irrenunciable prerrequisito para cualquier realización de sistemas-máquina.

El objetivo de construir "máquinas inteligentes" (esto es, transfiriendo a una máquina los procedimientos de la mente) obliga inevitablemente a repensar las peculiaridades típicas del pensamiento humano.

Los estudios de naturaleza lógica y matemática de los años treinta, junto a los desarrollos de la primera cibernética y a las propuestas de McCulloch en los años cuarenta y cincuenta, van, en los decenios sucesivos, hacia una doble evolución:

—por una parte, se profundiza la hipótesis del pensamiento como elaboración de las informaciones: en las próximas páginas se tratará la corriente de estudios más emblemática de esta veta, comúnmente definida Inteligencia Artificial;

—por la otra, se desarrollan las intuiciones de McCulloch sobre la organización reticular del cerebro que dan lugar a la denominada segunda cibernética y a sus actuales ramificaciones en el campo de la más reciente modelística neural.

2.2. La revolución cibernética y la Inteligencia Artificial

2.2.1. La Inteligencia Artificial y el pensamiento computacional

En el verano de 1956 tiene lugar, en el Dartmouth College de Hanover, en los Estados Unidos, el encuentro de un grupo de matemáticos y lógicos que se proponen elaborar programas capaces de instruir a

la computadora para manipular los lenguajes formalizados de los lógicos (tradicionalmente considerados la manifestación más consumada del pensamiento), simulando de este modo las funciones fundamentales de la inteligencia humana y exhibiendo los comportamientos de ésta. Alrededor de estos jóvenes científicos (entre los cuales están John McCarthy, Marvin Minsky, Herbert Simon y Allen Newell) se definen las perspectivas de una nueva disciplina, denominada por McCarthy *Inteligencia Artificial* (convencionalmente indicada IA). Ésta se convierte, en pocos años, en el punto de referencia dominante en el ámbito general de los estudios sobre relaciones hombre-máquina.[27]

El ámbito teórico al cual la IA se vincula es el que, en el pensamiento moderno (de Leibniz y Hobbes a Babbage y Boole), tiende a la definición del *pensamiento como cálculo*, como combinación de símbolos lingüísticos según las reglas de la lógica. La *representación mental* es concebida como símil al lenguaje y la *computación* como análoga a la lógica.

La inteligencia, en tal perspectiva, es identificada con el *razonamiento deductivo*, y la máxima expresión de la inteligencia humana es reconocida en la *deducción*. Ésta consiste en obtener conclusiones necesarias de premisas generales, sobre la base de la aplicación de las reglas de la lógica. Según este paradigma, el razonamiento deductivo permite al pensamiento dejar atrás la contradictoriedad y la ambivalencia de los datos de la experiencia sensible y llegar a conclusiones ciertas, realizando vínculos coherentes y formales entre proposiciones.

Desde la *lógica predicativa aristotélica* (la lógica del razonamiento silogístico) hasta la *lógica simbólica* de Boole de inicios del siglo XIX y, entre fines del siglo XIX e inicios del XX, a la *lógica matemática* de Frege (1848-1925) y Russell (1872-1970) (según la cual la aritmética y toda la matemática se fundan en las leyes de la lógica), el razonar del hom-

[27] Para una exposición sintética de las bases teóricas de la IA, cfr. la obra de B. Raphael, director del Centro para la Inteligencia Artificial del Stanford Research Institute, *Il computer che pensa. Le basi dell'intelligenza artificiale*, Padua, Muzzio, 1986. De gran interés para delinear el actual debate sobre las perspectivas de la IA son M. Negrotti (editor), *Capire l'artificiale. Dall'analogia all'integrazione uomo-macchina*, Turín, Bollati Boringhieri, 1990; V. Pratt, *Macchine pensanti. L'evoluzione dell'intelligenza artificiale* (1983), Bolonia, Il Mulino, 1990; R. Cordeschi, "L'Intelligenza Artificiale", L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico. Il Novecento*, vol. 8, t. III (E. Bellone, C. Mangione, editores), Milán, Garzanti, 1996, pp. 145-200; Y. Castelfranchi, O. Stock, *Macchine come noi. La scommessa dell'Intelligenza Artificiale*, Roma-Bari, Laterza, 2000; E. Burattini, R. Cordeschi (editores), *Intelligenza Artificiale*, Roma, Carocci, 2001.

bre es “separado” lo más posible de los particulares y concretos eventos de la realidad y es identificado totalmente en la correcta aplicación de reglas lógicas. El acto del razonar se torna independiente de los “contenidos” del razonamiento mismo, independiente de toda personalización de juicio y, por tanto, declaradamente “objetivo”.

La mutación de paradigma que se realiza con el inicio de la IA, respecto del programa desarrollado por la primera cibernética, es evidente. Mientras con la cibernética clásica el objetivo de la investigación es el de individuar el modelo de interconexión entre cerebro y pensamiento (para reproducirlo después en una máquina), con la IAlos *estados mentales* del sujeto humano son considerados y descritos más allá de lo que se verifica en el ámbito del *cuerpo* y del *sistema nervioso central*, esto es, independientemente de la estructura orgánica y del funcionamiento físico del cerebro. Análogamente, el *software* de una máquina termina siendo absolutamente independiente del *hardware* en el que es aplicado: idénticas operaciones de resolución de problemas pueden ser ejecutadas por programas diversos, en máquinas diferentes.

Para los teóricos de la IA, la equivalencia *funcional* entre cerebro y computadora no implica una equivalencia *estructural* en ámbito anatómico (es decir, una equivalencia entre neuronas y circuitos electrónicos). Tal planteamiento, que se reconoce en la analogía mente /computadora, individua como objeto de estudio específico de la IA los procesos de elaboración de las informaciones implicados en la solución de problemas “independientemente” de la estructura física del cerebro. Se confirma una vez más, de este modo, la antigua y consolidada visión dualista de la realidad, según la cual la *mente* está separada del *cuerpo*, el *pensamiento* del *cerebro*.

2.2.2. La máquina y la casualidad del mundo

El vasto debate suscitado por las problemáticas cognitivas de la IA “dura” contribuye a encaminar, en los años setenta, una parcial revisión del paradigma estándar de la “elaboración de las informaciones”. Es significativo, en este punto, que el mismo Ulric Neisser, padre de la psicología cognitiva, exprese clara reservas sobre los aspectos esquemáticos de los programas de información computarizada, manifestando, coherentemente, que éstos no hacen justicia de la enorme carga de complejidad que connota y distingue al hacer cognitivo humano:

"Ninguno [de estos programas] da la medida, ni aun remotamente, de la complejidad de los procesos mentales humanos. A diferencia del hombre, estos programas de 'inteligencia artificial' constituyen una mente sustancialmente pobre, llena de fijaciones y carente de emociones."[28]

Al mismo tiempo, se fortalecen las argumentaciones de aquellos autores que muestran la irreducible diferencia entre seres humanos y computadoras y sostienen la imposibilidad de paragonar la inteligencia biológica a la artificial.[29] La noción misma de "mente artificial" es, para tales autores, arbitraria, desde el momento en que las operaciones cognitivas realizadas por la máquina no prevén la activación de una serie de funciones específicas del comportamiento mental humano.

En tal cuadro, el nivel del razonamiento formal, esto es, basado en las reglas de la lógica, constituye indudablemente una modalidad del razonamiento humano (y es lo que las computadoras tradicionales —las máquinas a la von Neumann— pudieron alcanzar), pero el razonamiento formal no agota en modo alguno todo el espectro de acción del pensamiento humano, su desorden creativo, su productiva contradictoriedad.

La mente humana está inmersa en un mundo caracterizado por la *incertidumbre*, por el trastorno (*ruido*) en la transmisión de mensajes de una fuente a un destinatario, por la *fluctuación* de las informaciones, y casi nunca puede aislarse completamente en las formas del pensamiento puro. El "proceso inteligente" se vuelve, en tal perspectiva, un pasaje continuo del ámbito de la mente al del mundo, con la complejidad de sus dimensiones físicas y simbólicas, con el entramado de mente y afectos, de lógica e imaginación.

[28] U. Neisser, *Psicologia cognitivista* (1967), Florencia, Giunti-Martello, 1976, p. 12. Del mismo autor, cfr. *Conoscenza e realtà. Un esame critico del cognitivismo* (1976), Bolonia, Il Mulino, 1981.

[29] Cfr. H. Dreyfus, *Che cosa non possono fare i computer* (1972), Roma, Armando, 1988.

2.3. De la metáfora mente/computadora a la metáfora mente/cerebro

2.3.1. Neurociencias y Ciencia Cognitiva: una confrontación a varias voces

Reservas y críticas al planteamiento dominante de la relación entre inteligencia humana e inteligencia artificial formula, también, una corriente de estudios, la *neurofisiológica*, tradicionalmente excluida de la investigación sobre fenómenos cognitivos superiores. Gracias a una serie de investigaciones efectuadas a partir de los años cincuenta del siglo XX en ratas de laboratorio, se estudian las relaciones entre *bases neuronales* y *fenómenos cognitivos* (como la percepción, la atención y el aprendizaje) y se confirma la hipótesis, ya adelantada por los neurólogos Henry Head y Kurt Goldstein, de la capacidad de categorización intrínseca al cerebro. Función primaria del sistema nervioso central del sujeto humano es la de producir categorías, abstracciones, generalizaciones: en otras palabras, de producir "pensamientos".

Se avanza, en ese sentido, una nueva, fecunda y problemática analogía: *mente/cerebro*.[30] Ésta se contrapone a la analogía "cerebro/computadora", típica del planteamiento fisicista de la primera cibernética, según la cual la analogía del funcionamiento del cerebro con el de la computadora comportaba una idéntica estructuración material de cerebro y de computadora. Pero la analogía *mente/cerebro* se contrapone también a la analogía "mente/computadora", típica del planteamiento "dualista" de la IA, donde el pensamiento es fruto de la ejecución de las mismas reglas formales de la computadora. La primera analogía (cerebro/computadora) no deja surgir las caracterizaciones estructurales específicas de todo el sistema nervioso, distintas, precisamente, de las de la máquina; la segunda (la analogía mente/computadora) es incapaz de mostrar el ineludible vínculo entre el pensamiento y su sustrato material (el cerebro). Hacia fines de los años setenta, el inmunólogo Gerald Edelman, interviniendo en el debate sobre estos temas, muestra las dificultades de reproducir en una máquina la organización cognitiva de los seres vivientes. Su modelo de

[30] Sobre el debate en curso acerca de las relaciones mente/cerebro, cfr. la rica recopilación de escritos atinente a diversas disciplinas (psicología, neurobiología, filosofía, cibernética, lingüística) en G. Giorello, P. Strata (editores), *L'automa spirituale. Menti, cervelli, computer*, Roma-Bari, Laterza, 1991. Cfr. también, A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milán, Adelphi, 1999.

la *selección neuronal* explica las prestaciones cognitivas del hombre con base en la organización anatómica de su cerebro.[31]

A partir de estas argumentaciones, todo enfoque funcionalista de la relación entre cerebro, mente y computadora entra en crisis. El cerebro del hombre funciona en su originalísimo y particularísimo modo en virtud de características constitutivas del ser humano —como la experiencia y la permanente evolutividad—, características que la computadora, actualmente, muestra no poseer. "La inteligencia humana no consiste sólo en un acrecentamiento cuantitativo de los conocimientos —agrega Israel Rosenfield, comentando las tesis de Edelman—, sino en reelaborar, recategorizar y, por ende, generalizar la información en modos nuevos y sorprendentes."[32]

Hacia fines de los años setenta, el debate sobre los límites del planteamiento rígidamente racionalista de la IA "dura" está ya encendidísimo, tanto que parece cada vez más necesario hacer converger, en el estudio de los principios con base en los cuales los sistemas inteligentes operan e interactúan con su ambiente, los aportes de otros ámbitos disciplinarios. Nace así, en agosto de 1979, en ocasión de una conferencia celebrada en La Jolla, en California, la *Ciencia Cognitiva*.[33]

Ya no se trata, como en la Inteligencia Artificial, sólo de *simular* los procesos cognitivos del hombre para obtener de la máquina sus mismos comportamientos inteligentes, sino, también, de interrogarse y estudiar los procesos cognitivos del hombre para individuar y reproducir artificialmente su "arquitectura interna".

Tal proyecto requiere necesariamente que la mente sea estudiada utilizando, junto a los aportes de la informática y de la IA, los de disciplinas como la lingüística, la filosofía, la psicología, la antropología y las neurociencias. En efecto, ante el estado actual de los estudios de IA, sólo un enfoque interdisciplinario puede favorecer una reconsideración más general y compleja del problema irresuelto de la relación inteligencia humana/inteligencia artificial y, tras éste, del problema relativo al vínculo cerebro/mente, *estructura ma-*

[31] Cfr. G. M. Edelman, *Il presente ricordato*, cit. Para ulteriores profundizaciones, cfr. el capítulo de este manual dedicado a las relaciones entre pedagogía y biología.

[32] I. Rosenfield, *L'invenzione della memoria* (1988), Milán, Rizzoli, 1989, p. 215.

[33] Cfr. P. Tabossi, *Intelligenza naturale e intelligenza artificiale. Introduzione alla scienza cognitiva*, Bolonia, Il Mulino, 1988; F. Varela, *Scienza e tecnologia della cognizione*, Florencia, Hopefulmonster, 1987.

terial de base de las actividades cognitivas (ámbito del hardware) y *modos de realización* de la actividad cognitiva (ámbito del software).

2.3.2. Nuevos modelos para el descubrimiento de lo artificial

El debate actual sobre la credibilidad de la analogía cerebro/computadora mostró de manera incontrovertible qué exiguo es el conocimiento sobre las características del pensamiento humano y las relaciones entre la mente y su soporte físico (el cerebro).

De un lado se colocan los "fisicistas" o "reduccionistas", que conciben la mente como un carácter de la corporeidad, y por eso mismo, totalmente inscribible en las dinámicas internas a la materialidad del cerebro.

Del otro lado se colocan, en cambio, los "dualistas", que no admiten vínculos de causalidad y necesidad en las relaciones mente/cerebro. Para éstos, el pensamiento presupone la existencia de alguna entidad no identificable en absoluto con lo que está presente en el cerebro.

Entre los dos extremos radicales, se despliega una vasta gama de posiciones intermedias.

En tal marco de referencia, un intento bastante original de afrontar las cuestiones concernientes a las relaciones que existen entre mente-cerebro-computadora viene de la llamada nueva cibernética, una corriente de investigación dedicada a profundizar el estudio de la inteligencia biológica por medio de experiencias de simulación en la computadora de los procesos cerebrales.[34]

El conexionismo y la nueva cibernética cambian radicalmente de perspectiva. La prestación inteligente puede ser comprendida sólo estudiando su *génesis*, es decir, estudiando los *procesos* por medio de los cuales un sistema, que no está todavía dotado de tales prestaciones,

[34] D. Parisi, "Introduzione all'edizione italiana", D. E. Rumelhart, J. L. McClelland, PDP. *Microstruttura dei processi cognitivi* (1986), Bolonia, Il Mulino, 1991, p. 16. La convicción de que una teoría completa del pensamiento humano permitirá construir máquinas pensantes es sostenida por P. N. Johnson-Laird, *Deduzione, induzione, creatività. Pensiero umano e pensiero meccanico* (1993), Bolonia, Il Mulino, 1994. El análisis de las diferencias y de los puntos de contacto entre Inteligencia Artificial y conexionismo y la propuesta de modelos mixtos está en A. Clark, *Microcognizione. Filosofia, scienza cognitiva e reti neurali* (1991), Bolonia, Il Mulino, 1994 e I. Bailey, *Il postpensiero. La sfida dei computer all'intelligenza umana* (1996), Milán, Garzanti, 1998.

las adquiere progresivamente. Todo esto implica la necesidad de observar la aparición, en el tiempo, de aquellas que llamamos capacidades superiores de la estructura de base, constituida por las capacidades cognitivas elementales. Es el funcionamiento neuronal del cerebro, con sus "operaciones subsimbólicas" puramente cuantitativas (estados de activación de las unidades neuronales de una red, pesos sobre las conexiones entre las unidades), lo que funge como modelo de referencia para los procesos cognitivos y para las múltiples dimensiones de la cognición que acompañan, comúnmente, la dimensión del razonamiento formal. La computadora, en esta perspectiva, es utilizada exclusivamente para *simular* artificialmente la acción y el desarrollo de las redes neuronales (como instrumento y ya no como modelo de la mente).

El sistema cognitivo humano es, así, concebido como un sistema caracterizado por un número enorme de elementos (las neuronas) que se desenvuelven con base en dinámicas interactivas, complejas, no lineales y fuertemente condicionadas por las *experiencias aprenditivas* que el sujeto cumple en su ambiente.

Con el encuentro inédito del método de la simulación en la calculadora electrónica y de los estudios sobre los aspectos evolutivos de la inteligencia, el conexionismo y la nueva cibernética abrieron, efectivamente, caminos nuevos a las ciencias que hasta ahora se habían ocupado separadamente de tales problemas.

2.4. Secuelas pedagógicas. Tecnologías y formación plurilingüística

2.4.1. Tecnologías multimedia y nuevas formas del pensamiento

Las investigaciones conducidas en el campo de la cibernética sobre las analogías y sobre las diferencias que existen entre inteligencia biológica e inteligencia artificial brindan a la pedagogía irrenunciables ocasiones de profundización teórico-práctica. El retrato de la inteligencia humana que surge de tal ámbito de estudios, en efecto, está caracterizado por una serie de irreducibles peculiaridades que requieren de la pedagogía múltiples profundizaciones.

Junto a la *flexibilidad*, a la *creatividad* y a la *autoconciencia* de la "mente", junto a su *multidimensionalidad* (hecha de cuerpo y de pensamiento, de capacidades simbólicas y subsimbólicas, de lógica, de intuición y de intencionalidad), se abren los territorios aún poco explorados de su

constitutiva *tensión al aprendizaje*. En este sentido, se evidencia lo inadecuado de un modelo estático de sistema cognitivo —entendido como un sistema que transforma los *input* ambientales en *output*, manteniéndose impermeable a los influjos externos— y pasa a primer plano, en cambio, la gran *permeabilidad* de la inteligencia a los estímulos ambientales y el peso que estos últimos adquieren en el condicionar su desarrollo concreto y, por consiguiente, en el determinar el sistema de la inteligencia adulta.

Un primer, proficuo logro del encuentro entre pedagogía y cibernética es, en consecuencia, el "repensamiento" de la inteligencia humana: de su apertura aprenditiva al mundo, de la evolutividad incesante que distingue su actividad, direcciona su desarrollo y condiciona sus resultados.

Tal fundamental "sensibilidad al contexto" incita a la pedagogía a preguntarse: ¿cuáles son los efectos sobre el desarrollo cognitivo provocados por el contacto con las nuevas tecnologías y con su complejidad plurilingüística?

Vasta y articulada es la literatura que trató, incluso desde ópticas diversas (históricas, antropológicas, filosóficas), las cuestiones relativas a los efectos que producen los órdenes instrumentales de las diversas culturas en la estructuración del orden cognitivo de quienes participan en él. De gran importancia, en este sentido, son las sorprendentes intuiciones de Marshall McLuhan sobre los *instrumentos de la comunicación*.[35]

McLuhan es de los primeros en destacar las profundas modificaciones inducidas por la tecnología en los procesos cognitivos de los seres humanos a lo largo de la historia. Él formula la hipótesis de que si los medios mecánicos (del arado a la industria pesada) no son sino la extensión del sistema muscular humano, los medios electrónicos se presentan, para el hombre contemporáneo, como la prolongación de todo su sistema nervioso. Así como la cultura alfabética y tipográfica modificó profundamente las precedentes formas de pensamiento, todas ligadas a la oralidad, así las tecnologías electrónicas están hoy modificando los modos de proceder de la inteligencia. Las tecnologías, en ese sentido, están determinando una lenta pero irrefrena-

[35] Cfr. M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare* [*Comprender los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós, 1996] (1964), Milán, Il Saggiatore, 1967; Id., *La galassia Gutenberg* [*La galaxia Gutenberg*, Madrid, Aguilar, 1972] (1962), Roma, Armando, 1976.

ble reorganización de las dimensiones neuropsicológicas del sujeto humano y de las estrategias de uso de sus competencias cognitivas.

Los estudios de Olson sobre relaciones lengua oral/lengua escrita echan otra luz sobre tales cuestiones. En la lengua oral, que es la lengua del *coloquio* y de la *comunicación retórica*, el enunciado encuentra su sentido en el estar profundamente sumido en la contingencia en la que cumple su función retórica, interpretada, esta última, como una función esencialmente social. La comprensión resulta ligada al *contexto* de los coloquiantes. Los enunciantes evocan la representación del mundo del *sentido común*, ya que el conocimiento del sentido común, estructurado para orientar la acción, sugiere las reglas de comportamiento útiles en las particulares y varias situaciones de la vida cotidiana en referencia a las cuales se articula el coloquio.[36]

El hablante produce constantemente —al confiar sus intenciones comunicativas a formas lingüísticas deícticas (elementos parciales y particulares del enunciado, como los pronombres y los adverbios de lugar y de tiempo, decodificables sólo con base en el contexto del discurso) y a elementos extralingüísticos (gestos, expresiones del rostro, etc.)— una fragmentación del mensaje tal que involucra al otro en la totalidad de su persona. La comprensión, en efecto, no implica, para el oyente, la especialización de un sentido respecto de los otros, sino la *co-participación* de todos los sentidos en un enfoque perceptivo *sinestético.*

La lengua escrita, por el contrario, privilegiando la función lógico-formal, produce una fractura entre significado y significante y requiere la formación de una especialización cognitiva: esto es, la preponderancia del *sentido de la vista* sobre los demás sentidos. El significado, en efecto, "se hace visible" traduciéndose en sucesiones de símbolos gráficos, cuantitativamente equivalentes y puestos en secuencia conforme precisas reglas gramaticales y sintácticas. En un lenguaje tan convencionalizado y "neutro" —destaca McLuhan— el significado del texto está menos condicionado por el contexto extralingüístico dado que depende, sobre todo, de la correcta aplicación de las reglas internas de composición. La realidad de referencia, destaca Olson, es la regulada por el criterio de lo verdadero y de lo falso, el

[36] Cfr. D. R. Olson, *Linguaggi, media e processi educativi*, edición de C. Pontecorvo, Turín, Loescher, 1979.

mismo criterio regulativo de la "ciencia": en la medida en que el conocimiento científico se configura como reflexión rigurosamente explícita y consecuencial, "el lenguaje debe ser llevado a un nivel más alto de convencionalización. El significado debe ser formulado en una serie de definiciones explícitas, la severa estructura gramatical debe ser modelada para revelar mejor la estructura lógica."[37]

En tal cuadro, desde varias partes[38] se señaló cuán problemático resulta, aun para quien tenga consistentes habilidades relativas al uso y a la comprensión de la lengua hablada (en tanto lengua "natural"), apropiarse de la que fue definida por Ong "la tecnología de la escritura", código connotado por fuertes y manifiestos caracteres de *artificialidad*.[39] El carácter tecnológico de la escritura se acentúa y se especifica ulteriormente con las modalidades actuales de escritura informática y telemática: desde las formas más simples de elaboración de textos hasta la gestión de archivos y el correo electrónico; desde la gestión asociativa de las informaciones en los hipertextos hasta la navegación en red y demás.

2.4.2. Integración de tecnologías, de códigos, de inteligencias

Las modificaciones interiores y exteriores al sujeto, debidas a la multiplicación de los modelos de experiencia y de conocimiento vinculados a la superposición y a la integración de los medios de comunicación, se presentan cargadas de positivas incitaciones. Varias voces, sin embargo, sugieren la instancia de emprender más adecuados exámenes sobre la naturaleza de tales modificaciones. Es ésta la premisa para desmentir las preocupaciones "apocalípticas" sobre la llegada de la "era electrónica" (la era de la simultaneidad y del conocimiento inmediato y emotivamente compartido) en la "galaxia Gutenberg" (la galaxia de la linealidad y de la abstracción racional) y, al mismo tiempo, para disponer intervenciones formativas capaces de valorizar las potencialidades positivas del vivir "inmersos" en un ambiente multimedia.

[37] *Ibid.*, p. 201.

[38] Cfr. E. A. Havelock, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone* (1963), Roma-Bari, Laterza, 2001[4]; G. R. Cardona, *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Roma-Bari, Laterza, 2001[3].

[39] Cfr. W. J. Ong, *Oralità e scrittura* [*Oralidad y escritura*, México, FCE, 1987] (1982), Bolonia, Il Mulino, 1986.

Es necesario, a este respecto, mostrar los aspectos propositivos de un fenómeno demasiado a menudo percibido con preocupación en el mundo de la formación.

Se trata de la clara preferencia que niños y muchachos manifiestan hacia las tecnologías multimedia, en detrimento de las monomedia. Todo esto está ligado al hecho de que la multimedialidad involucra zonas corpóreas y mentales más extendidas que aquellas ocupadas por los media tradicionales (típicos de la galaxia Gutenberg) e incita formas de *aprendizaje inmersivo* (y, por lo tanto, "caliente" y estimulante) respecto del aprendizaje por abstracción (más "frío" y especializado). Fueron varios quienes observaron un vínculo entre los *mecanismos abstractivos* y las modalidades de la "visión". La racionalidad occidental, en efecto, se unió sólidamente al destino de la tecnología de la escritura, que potencia el órgano de la vista, especializándolo después en la escritura impresa.

Por otra parte, los *mecanismos inmersivos* están estrechamente ligados a las modalidades de la "escucha": la explicación de las prácticas del cuerpo y de los sentidos, en efecto, se relacionó, en la cultura occidental (y aún más en la oriental), con el destino de las tecnologías sonoras, que involucran todo el aparato senso-perceptivo del sujeto.

En este sentido, se vuelve oportuno que el mundo de la formación se abra a la *lógica de la inmersión* y a las posibilidades formativas ligadas a la colaboración, al intercambio y a la integración entre "lógica de la inmersión" y "lógica de la abstracción". De este modo la escuela —en gran parte anclada en la lógica de la lengua escrita y de sus productos— puede encontrar la clave para romper su aislamiento respecto de los otros ambientes de vida en que los jóvenes distribuyen sus itinerarios existenciales: ambientes dominados por las tecnologías multimedia. Y es de este modo, además, como la escuela tiene la oportunidad de sintonizarse con las mutaciones en curso en las formas tradicionales de la comunicación. La gestualidad, la música, la oralidad y la escritura, en efecto, filtradas por las tecnologías informáticas, se abren a la convergencia —original e imprevisible en sus resultados finales— de dos paradigmas hasta ahora concebidos de manera enfrentada: por un lado, el moldeado, precisamente, por principios del pensamiento lógico-lingüístico y, por el otro, el moldeado por los principios del pensamiento asociativo y emotivo.

Es en este terreno —escribe Maragliano— donde registramos el más grueso elemento de fractura entre nuestro modo de ser, el de los *adultos*, y el modo de ser de los *niños* y de los *jóvenes*. Nosotros aprendimos a subordinar el oído a la visión, la abstracción a la inmersión; ellos llegan a la abstracción desde la inmersión [...]. La televisión es dañina porque no hace razonar, achata las mentes, no permite fijar los conocimientos; no produce abstracción. Esto surge desde la antropología adulta. La televisión hace pasarlo bien, es viaje, placer, compañía. Esto es lo que surge desde la antropología niña. [...] Entonces, tenemos sobre la mesa dos esquemas de aprendizaje y dos diferentes modos de vincularlos. El adulto hace prevalecer la abstracción sobre la inmersión, el sujeto en crecimiento hace prevalecer la inmersión sobre la abstracción. ¿Cómo salir de estos esquemas? [...] El significado general de los razonamientos propuestos aquí es abrirse a las lógicas de la inmersión, constituyendo un terreno de interacción, intercambio y construcción entre éstas y las lógicas de la abstracción.[40]

La cada vez más rápida evolución tecnológica de estos años, que puebla el ambiente de vida de instrumentalidades tecnológicas múltiples y sofisticadas, actúa sobre todo el espacio de la comunicación, multiplicando sus aristas y potencialidades.

Las tecnologías multimedia, más en concreto, entrelazando el *componente analítico* de la imprenta con el *inmersivo* de lo audiovisual y, en fin, con el *interactivo* y *operativo* del videojuego y de los programas de simulación, comportan una dilatación y diversificación cognoscitiva y comunicativa nunca antes experimentada.

Todo esto influye y determina una transformación no sólo en las *inteligencias* de los sujetos, sino, también, en los *saberes* de la cultura, es decir, en los contenidos de la formación.

Las primeras mutan su orden en relación con los modos en los que concretamente se “distribuyen” en los “objetos” de la cultura, interactuando con éstos en el ámbito de precisas situaciones de “acción” física y simbólica sobre la realidad: los nuevos media, promoviendo la transformación de las modalidades de aprendizaje y de intercambio de los conocimientos en el sentido de *compartir*, incitan a la inteligencia a actuar de maneras diferentes a las determinadas por los media

[40] R. Maragliano, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 2002^{7}, pp. 22-24. Cfr. sobre la cuestión, G. O. Longo, *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la nostra cultura*, Roma-Bari, Laterza, 2000^{3}; F. Ciotti, G. Roncaglia, *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*, Roma-Bari, Laterza, 2002^{5}.

tradicionales y a adquirir cada vez más un orden *reticular, abstractivo, construccionista.*

Por otra parte, es necesario considerar también las mutaciones que la difusión de las tecnologías multimedia comportan sobre los *saberes.* Las formas tradicionales del saber —ligadas a la lengua escrita y a los media de tipo textual— presentaban una configuración (típica del texto escrito) definida, circunscrita y objetivable, cerrada y descomponible analíticamente.

La diversificación de los media, junto a la capacidad tecnológica de combinarlos, rompió dicha estructura en la que cada ámbito del saber organiza unitariamente sus componentes internos de modo estático. En otras palabras, al multiplicarse lugares, tiempos y modos en los que se construye el conocimiento (y en los que se lo hace circular, se lo transforma, se lo utiliza), corresponde una nueva configuración del saber como "espacio dinámico" y abierto.

Aquí se encuentran e interactúan los contenidos formalizados y los procedimientos cognoscitivos del especialista con los contenidos empíricos y los procedimientos cognoscitivos del no experto. En este encuentro y en este intercambio, cada campo de saber pierde sus confines tradicionalmente reconocidos y se presta a las manipulaciones multidimensionales que los media textuales no permitían y que las tecnologías multimedia hacen, en cambio, accesibles.

El saber se hace, de este modo, fluido, plural, reticular.[41]

La perspectiva es la de poner los diferentes media de la comunicación —el libro, el cine, la televisión, el hipertexto, el hipermedia— en un plano de flexible y creativa interconexión. Esto es, en un plano en el cual resulten valorizadas y exaltadas las potencialidades comunicativas de cada médium en relación con los contenidos del conocimiento a comunicar y en el que sea reconocida y promovi-

[41] Sobre la cuestión escribe Roberto Maragliano : "Ya no es posible configurar el saber como texto, o como 'cosa'. El saber se presenta, fuera y dentro de nosotros, cada vez menos como una estructura 'dada' de elementos fijos y cada vez más como un *espacio en equis dimensiones,* un conglomerado fluido que opera como *agente de intermediación* entre individuos a un tiempo iguales y diferentes. El conocimiento en el estado actual vive de esta diversidad y al mismo tiempo de esta unitariedad, vive de las lógicas del pacto y de la convención, aumenta por efecto de las dinámicas del intercambio. Más que como una cosa física actúa como un 'ambiente simbólico', un intermediario de reglas, de conceptos, prácticas, lenguajes que a su vez genera reglas, conceptos, prácticas, lenguajes" (R. Maragliano, "Lo spazio multimediale è un modello di filosofia", *Teléma,* n. 12, 1998).

da la productividad cognitiva de un desarrollo integrado de "lógica de la inmersión" y "lógica de la abstracción".

La integración de lengua escrita y de lengua oral, de escritura tipográfica y escritura telemática, de lenguajes multimedia y lenguajes hipermedia, en efecto, implica y comporta la integración de lógicas y estrategias de pensamiento diferentes pero igualmente indispensables en una sociedad y en una cultura complejas:

—la lógica de tipo analítico, lineal, secuencial, propia de la organización del libro, que se estructura en la dimensión del tiempo, permite al lector "detenerse", "volver atrás", reflexionar sobre pasajes varios, desarrollar particulares competencias de análisis, de síntesis, de crítica;

—la lógica de tipo reticular, ramificada y simultánea, típica de los productos massmedia e hipermedia, que permite "entrar" en los acontecimientos, "capturar" velozmente informaciones diversas, reconocer instantáneamente los nexos, estableciendo enlaces creativos y divergentes.

La complementariedad de tales procedimientos lógicos e investigativos abre la posibilidad de usos nuevos y originales de cada médium, así como de "contaminaciones" inéditas entre lenguajes diversos, de soluciones lingüísticas en las que entrelazar convergencia y divergencia y abre, sobre todo, la posibilidad de un uso rico y dúctil de la inteligencia y de la dimensión expresiva y comunicativa de la lengua y de los lenguajes.

En otra perspectiva, incluso, la confrontación entre la pedagogía, la informática y las demás disciplinas implicadas en la "aventura" de lo artificial se hace particularmente fecunda. Junto a la "complejización" de la idea de inteligencia (en curso en el ámbito de los estudios sobre lo artificial) y a la "fluidificación" de los saberes, en efecto, los más recientes desarrollos telemáticos están abriendo nuevas e importantes alternativas educativas. En concreto, son las "redes informáticas" —en su calidad de *extensores* del sistema nervioso de extraordinaria potencia— las que establecen los nuevos horizontes de la formación. La *virtualidad* de las "autopistas telemáticas", a lo largo de las cuales viaja por todo el planeta, a la velocidad de la luz, un flujo continuo y velocísimo de informaciones, ofrece una serie de importantes oportunidades, la conectividad, la hipertextualidad, la interactividad:

—la primera es la posibilidad de *conectarse* a un número *ilimitado* de informaciones: conocimientos, experiencias, testimonios producidos y organizados por un número igualmente ilimitado de *inteligencias*;

—la segunda oportunidad concierne a la *hipertextualidad* que permite acceder inmediatamente y sin límites de ninguna especie a todas las informaciones que tienen una relación entre sí. Ya no es la memoria personal el contenedor principal dentro del que se opera una búsqueda, sino, por el contrario, ésta puede ser efectuada dentro de una ilimitada "memoria global";

—la tercera oportunidad es la *interactividad*: la conexión a la red permite participar personalmente en cualquier situación, dondequiera que esté desarrollándose concretamente y permite "estar presente", incluso, en varios lugares al mismo tiempo.

Todo esto abre nuevas formas de aprendizaje y modos inéditos de organizar los procesos educativos. En efecto, en el espacio virtual que ofrece la red es posible habilitar "aulas virtuales" donde agregar, alrededor de una idea compartida, comunidades de *aprendizaje colaborativo*. Individuos situados en todas partes del planeta tienen, de este modo, la oportunidad de participar en la vida de verdaderas y propias *comunidades virtuales*: en las que los procesos de construcción del conocimiento se amplían y se profundizan en las formas de un *pensamiento colectivo*, es decir, de un pensamiento que se nutre de la participación, casi en tiempo real, de todas las personas interesadas.[42]

[42] Cfr. D. de Kerckhove, *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato* (1991), Bolonia, Baskerville, 1993; F. Carlini, *Internet, Pinocchio e il gendarme. Le prospettive della democrazia in rete*, Roma, Il Manifestolibri, 1996; P. Lévy, *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio* (1994), Milán, Feltrinelli, 1996; T. Maldonado, *Critica della ragione informatica*, Milán, Feltrinelli, 1997 [*Crítica de la razón informática*, Barcelona, Paidós, 1998]; G. Bettetini, A. Fumagalli, *Quel che resta dei media. Idee per un'etica della comunicazione*, Milán, Franco Angeli, 1998 [*Lo que queda de los medios. Ideas para una ética de la comunicación*, Pamplona, Eunsa, 2001]; P. Carbone, P. Ferri (editores), *Le comunità virtuali*, Milán, Mimesis, 1999; A. Calvani, *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*, Trento, Erickson, 1999.

3. LA PEDAGOGÍA ENTRE SUJETO, SOCIEDAD Y CULTURA

PRESENTACIÓN. INTELIGENCIA, APRENDIZAJE Y CONTEXTOS SOCIALES Y CULTURALES DE LA FORMACIÓN

Entre los grandes temas que la reflexión pedagógica debió afrontar desde sus orígenes, existen algunos especialmente medulares, que conciernen a la estructura compleja y antinómica de la constitución y del proceso del *saber-hacer educativo*. Tal compleja antinomicidad nace del cruce de los tres polos involucrados en la relación educativa misma: el *sujeto*, la *cultura* y la *sociedad*.

El despliegue de la actividad educativa, en efecto, tomando a su cargo la formación del individuo en el contexto cultural y social en el que está inmerso, conlleva siempre la problemática interconexión de elementos en muchos aspectos contrastantes.

En un aspecto están en juego las instancias propias de la tradición cultural en la que el proceso educativo se desarrolla: son las instancias de conservación, transmisión e interiorización de los modelos valoriales y éticos y de las formas de pensamiento y de mentalidad, en los que una determinada cultura se sustancia y se reconoce. Se trata de aquellas "diferencias" que caracterizan las particulares identidades antropológicas.

En otro aspecto, están en juego las instancias sociales de la comunidad en la que se realiza el proceso educativo: son las demandas de seguridad, confirmación y reproducción del orden político global, institucional, profesional y económico que sostiene y estabiliza a una determinada sociedad.

Por último, la relación educativa pone en juego las expectativas del sujeto de la formación. Se trata, en este caso, de la personal tensión de cada individuo hacia la plena optimización de sus recursos cognitivos, afectivos, comunicativos y relacionales: hacia un formar-se en tanto persona libre, capaz de re-vivir autónomamente la cultura y los saberes que comparte, de moverse críticamente dentro de la red social en la que está inmerso y capaz, también, de desarrollar un enfoque original, divergente y transformativo respecto de la realidad social y cultural de pertenencia.

El sujeto, la cultura y la sociedad —en la intensa dialéctica que liga las respectivas instancias— se encuentran y se desencuentran, se condicionan y se modifican alternativamente, estratificando complejas dinámicas de interdefinición, de las que los procesos educativos son, al mismo tiempo, testigos y partícipes.

En esta perspectiva, la centralidad pedagógica de la transacción entre "sujeto", "cultura" y "sociedad" insta a dirigir la reflexión sobre cada elemento de tal relación, reinterpretando en clave pedagógica los estudios producidos por las disciplinas que, de manera peculiar, se ocupan de ella: la *psicología*, la *antropología* y la *sociología*.

La *psicología* (y el *psicoanálisis*) permite a la pedagogía reflexionar sobre la complejidad multidimensional que caracteriza a cada individuo humano, en la particularidad de sus recorridos de desarrollo y de aprendizaje, profundizando una cuestión central y fundante para ambas ciencias: la antinomia entre *logos* y *eros*.

En lo que concierne al *logos* (la dimensión más exquisitamente cognitiva del individuo), su caracterización debe ser afrontada dentro de la relación entre la *inteligencia* y el *ambiente*. Tal problematización permite abordar el mérito de las interpretaciones que las diversas tradiciones psicológicas propusieron para describir aquellos procesos de cambio que, en el curso del desarrollo y del aprendizaje, conducen a la plena realización de las estructuras mentales.

La diversa acentuación asignada al papel de la "realidad interior" del sujeto, o bien al papel de la "realidad exterior" a él, dio lugar a dos diversas interpretaciones de los procesos de cambio. En el caso de la acentuación de los factores "intrínsecos" al organismo, el proceso de cambio es entendido como proceso de "desarrollo" en gran parte genéticamente predispuesto. En el caso de la acentuación de los factores "extrínsecos" al organismo, el proceso de cambio es entendido, por el contrario, como consecuencia de un progresivo "aprendizaje" de conocimientos, competencias, habilidades, activados por experiencias específicas desarrolladas en el ambiente de vida. Nuestro examen mostró posiciones a veces radicales en la acentuación de los factores internos, o bien de los factores externos y, paralelamente, puso de relieve originales intentos de síntesis e integraciones.

La noción de *ambiente*, a su turno, se presentó connotada de diversos modos, conforme se valorizara su dimensión *física* y *perceptiva* (el caso de las teorías "comportamentistas" y "gestálticas"), su dimensión

contextual e *histórico-cultural* (la dimensión que desemboca en la "teoría social" de Vigotsky), su dimensión *histórico-afectiva* (la interpretación de la "psicología dinámica").

Los estudios y las investigaciones sobre tales cuestiones son, en realidad, mucho más complejos y matizados de lo que hemos delineado aquí. Las varias corrientes de pensamiento fueron necesariamente esquematizadas a fin de hacer surgir las contribuciones más significativas y ejemplificativas del complejo y dialéctico vínculo entre estructura "interior" e influencias "exteriores", a partir del cual delimitar y precisar el espacio específico de la reflexión y de la operatividad pedagógica.

En lo que concierne al *eros*, en cambio, es de notar que el panorama ya irregular y diversificado ofrecido por el *logos* recibe ulteriores enriquecimientos y complicaciones. La irrupción del eros, con su componente pulsional, sexual y sentimental, en la calificación de las relaciones que el sujeto mantiene con sí mismo, con los otros y con su ambiente de vida, desconcierta y pone en crisis antiguas certidumbres y coloca a la dialéctica entre "racionalismo" y "empirismo" ante la necesidad de reconsiderar las respectivas posiciones.

Con el descubrimiento del *inconsciente*, la investigación se aventura en los escarpados territorios de lo "no dicho" y de lo "no decible" con la intención de "dar voz" a aquella parte de sí mismos que no habla la misma lengua que la razón. La "otra" razón —la del deseo y de la sensualidad— pone en crisis a su "doble", la dimensión más dogmática y absoluta de la racionalidad monocentrada.

Con la puesta en discusión de la escisión entre *mente* y *cuerpo*, *razón* y *deseo*, ya no es posible ignorar el peso que la historia concreta de las emociones y de las motivaciones reviste en los procesos del desarrollo y del aprendizaje y en la constitución de la identidad cognitiva de cada sujeto particular. En tal perspectiva, el enfoque pedagógico de las problemáticas de las relaciones entre *logos* y *eros* va en el sentido de la individuación de las "etapas" que llevan al niño y a la niña de la dependencia total respecto de los adultos de referencia a formas de gradual y relativa independencia; sobre todo, intenta individuar "modos" más oportunos para orientar el fatigoso proceso que niño y niña realizan en la conquista de la *autonomía intelectual* y *afectiva*.

A mitad entre *razón* y *deseo*, también este itinerario psicológico —reconstruido con la lógica de la pedagogía— ve reconfirmada en todo la categoría de la *diferencia*. Diferencia de *formae mentis* entre sujeto y sujeto, diferencia de *estilos cognitivos*, de *tiempos* y *ritmos cognoscitivos*, pero

también diferencia irreducible de los modos de vivir emociones, sentimientos, deseos. Todo individuo, partiendo de las miles de aristas de su historia personal —que es *historia biológica, historia cognitiva* e *historia afectiva*— se encamina por un sendero que, por un lado, lo mancomuna al resto de la humanidad y, por el otro, lo devuelve a la unicidad y a la irrepetibilidad de su mente y de su corazón.

En el cuadro trazado por los estudios psicológicos y psicoanalíticos, el análisis de la dimensión autoconstructiva de la inteligencia, la individuación de los nexos lenguaje-pensamiento-emociones, la reflexión sobre el papel desempeñado por los diferentes media en relación con las múltiples formas de la inteligencia, el reconocimiento de la función insustituible de la instrucción en la activación del potencial mental, son —todos y en igual medida— temas y problemas cruciales para el pensar pedagógico y para el hacer educativo.

El encuentro con la *antropología* ofrece a la pedagogía la oportunidad de retornar a aquella antinomia *naturaleza-cultura* ya abordada en el estudio de las interrelaciones entre la pedagogía y la biología.

En la relación con la biología la atención se había concentrado en el primer polo de dicha antinomia y en los "vínculos" planteados a los procesos adaptativos por estructuras y funciones neurobiológicas genéticamente predispuestas, así como también en el sistema de intercambios que existen entre tales estructuras y los estímulos del ambiente. En la relación con la antropología la perspectiva se desplaza al segundo polo de la antinomia y al peso que las variables culturales ejercen en el determinar la especificidad de las formas expresivas y comunicativas, así como también la variedad de las representaciones simbólicas del mundo y la complejidad de las estrategias puestas en acción para afrontar y resolver los múltiples problemas planteados por la instancia de la supervivencia biológica y cultural. La categoría de la *diferencia* —fundamental en el estudio y en la interpretación de los fenómenos biológicos— se revela, también en este caso, central e irrenunciable.

El debate antropológico sobre las "otras culturas", la problematización del nexo pensamiento-lenguaje-cultura y, sobre todo, el reconocimiento del papel de las culturas de pertenencia en la estructuración de la "personalidad de base" permitieron mostrar que la concreta realización del *derecho a la diferencia* reclama un proyecto pedagógico adecuadamente orientado, programado y verificado. En tal proyecto, el

objetivo del respeto y de la valorización de las *diferencias culturales* pierde lo genérico de las declaraciones de principio y se une sólidamente a la búsqueda cognoscitiva de las *analogías* y de las *divergencias* que caracterizan la relación entre las diversas culturas. Se une, asimismo, a la adquisición de específicas "competencias en la confrontación", por medio de ejercicios de descentramiento cognitivo y social y por medio de la experimentación de la productividad de la búsqueda de otros puntos de vista desde los que analizar e interpretar la realidad.

Investigación, conocimiento, confrontación son las condiciones indispensables para combatir los prejuicios y los estereotipos que todavía condicionan los comportamientos cotidianos hacia formas de pensamiento y de modelos de vida, de credos y valores distintos de los propios.

Esta perspectiva auténticamente *intercultural*, de reivindicación del valor igual de todas las peculiaridades culturales, abre una serie de interrogantes cuyo peso resulta determinante en ámbito pedagógico. ¿Hasta qué punto el respeto a la diversidad de las "otras" culturas, identificándose en una política de no intervención, no entraña el riesgo de encerrar lo "diverso" en los confines de su diversidad? ¿Y hasta qué punto, por el contrario, posibles intervenciones de compensación por parte de las culturas más fuertes respecto de las culturas más débiles no entraña el riesgo de traducirse en opresión de las primeras sobre las segundas, en homologación de estas últimas y en eliminación de sus rasgos de específica originalidad?

La *sociología*, por último, ofrece a la pedagogía la oportunidad de reflexionar sobre la influencia de los sistemas sociales en los modelos de socialización y de alfabetización, profundizando una ulterior antinomia pedagógica: la antinomia entre *autoridad* y *libertad*, entre vínculos de naturaleza institucional (reglas, normas y valores del hacer social) y autonomía del sujeto.

En particular, la investigación sociológica individuó y analizó la peculiaridad y la especificidad con que cada institución realiza su función de socialización, diferenciando entre la socialización *mediada* por las instituciones especializadas e intencionalmente orientadas (la familia y la escuela) y la *inmediata* y "difusa" dentro de la ciudad como lugar de los intercambios amistosos, asociativos, laborales, recreativos, multimedia.

Tales análisis, paralelamente a la descripción de las formas más macroscópicas de agregación social, hicieron surgir el papel activo y cons-

tructivo que cada individuo y cada grupo ocupan en su (a veces, contra su) ambiente de pertenencia. Si es verdad, en efecto, que el niño no puede elegir la familia y la sociedad en las que va a vivir y que la orientación y la dirección misma de su crecimiento y de su desarrollo mental aparecen socialmente determinados, es verdad también que la dialéctica entre *condicionamiento social* y *reelaboración subjetiva* permite al individuo experimentar, junto a la "necesidad" de la adecuación a las normas y a los valores de la comunidad de pertenencia, también la "posibilidad" de la transformación de tales normas y valores.

Dentro de los múltiples lugares de la socialización (donde se forma la identidad personal, intelectual y afectiva, ética y moral, cultural y política), nuestro análisis pretendió seguir el recorrido que desde la socialización "primaria" abre la socialización "difusa", pasando por las formas específicas de la socialización escolar.

La *familia*, la *escuela* y la *ciudad* fueron analizadas utilizando una doble clave de lectura: por una parte, se evidenció su función autoritaria y represiva; por la otra, se mostró su función de liberación y emancipación. En muchos aspectos, familia, escuela y ciudad son vistas como "lugares" de la exclusión y de la marginalidad, de la subordinación y de la homologación, de la soledad y de la anomia existencial; en otros aspectos, son interpretadas y propuestas como posibles lugares de enriquecimiento cognitivo y afectivo, de multiplicación de los lenguajes, de las inteligencias, de las culturas.

Los aportes cognoscitivos sobre los tres macrotemas —sujeto-cultura-sociedad— provistos por la psicología, la antropología y la sociología, tienen importantes secuelas en ámbito pedagógico.

1) El estudio de los nexos entre inteligencia y ambiente, es decir, entre los dispositivos "interiores" del sujeto (constitucional y genéticamente predispuestos) y las incitaciones provenientes de la realidad "exterior" a él y, en concreto, el análisis de los nexos entre *logos* y *eros* en los procesos de evolución y desarrollo, ofrecen a la pedagogía la posibilidad de:

—problematizar la caracterización funcional de las varias dimensiones de desarrollo (cognitiva y emotivo-afectiva);

—valorizar las incitaciones al aprendizaje y a la formación por medio de la valorización de las experiencias realizadas en los diferentes ambientes de vida;

—valorar en clave propositiva la utilización amplia y diversificada de los media culturales y tecnológicos;

—interconectar sólidamente desarrollo-aprendizaje-formación.

2) El análisis de los nexos entre sujeto, culturas de pertenencia, instituciones de la agregación social (de la familia a la escuela, de las formas de asociación espontánea a las organizadas y políticas) ofrece a la pedagogía la posibilidad de:

—individuar la doble y contradictoria función que desempeñan los procesos de socialización —la una de conformización, la otra de liberación— a fin de individuar las condiciones y las estrategias para la puesta en práctica de intervenciones emancipativas y creativas;

—evidenciar la necesidad de continuidad y enlaces entre los múltiples lugares de la socialización, en la perspectiva de un "sistema formativo integrado" para evitar los riesgos de la fragmentación y del conflicto;

—afrontar la problematicidad de la relación identidad-alteridad, esto es, de la relación entre culturas diversas, cada una de las cuales reclama su derecho a la diferencia dentro de un rico y productivo sistema de intercambios y préstamos interculturales.

En breve. La reflexión sobre los nexos sujeto-cultura-sociedad, realizada por medio de la contribución cognoscitiva de la psicología, de la antropología y de la sociología, permite a la pedagogía mostrar y hacer explícita la especificidad y la originalidad de su proyectualidad, en la vertiente de la indicación del *telos* de la formación —la emancipación y la liberación de todas las formas de dependencia social, cultural, cognitiva y afectiva—, así como también de los objetivos específicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Permite a la pedagogía, además, reelaborar, según una óptica teórica y práctica, los temas de la diversidad y de la igualdad y de exhibir el papel de los diferentes "contextos" de la educación-instrucción-formación. Todo esto se concreta en la profundización de:

—un modelo de "formación multidimensional", atento a respetar, valorizar y sostener las instancias del cuerpo y de la mente, de la lógica y de la fantasía, de la razón y del deseo, del pensamiento convergente y del pensamiento divergente, por medio de la promoción de las múltiples formas de la educación: intelectual y estética, física y motriz, emotivo-afectiva y ético-social;

—un modelo de escuela como "ambiente especializado" de los procesos de socialización y de alfabetización, "comunidad científica" de aprendizaje colaborativo, orgánicamente conectada con las pluralidades de los contextos históricos y culturales, en los que niños, jóvenes, adultos y ancianos puedan experimentar permanentes posibilidades de desarrollo, de aprendizaje y de formación;

—un modelo intercultural basado en el respeto de las diferencias, en la solidaridad y en la cooperación.

1. Sujeto

1.1. Los itinerarios del "logos"

1.1.1. La inteligencia y el enfoque psicogenético

Con Jean Piaget (1896-1980)[1] se superan tanto las concepciones psicológicas más radicalmente "preformistas" (que sostienen la presencia en la mente de principios o ideas innatas, presuponiendo la existencia en el sujeto de estructuras cognitivas a priori), como las concepciones "ambientalistas" (que hacen derivar de la experiencia los contenidos de la mente, subestimando la actividad del sujeto en la construcción de los conocimientos).

La meta evidente de la investigación piagetiana es la de fondear en las playas de un activo *constructivismo.* Si es verdad que el funcionamiento de la inteligencia posee una base genéticamente condicionada, es verdad, asimismo, que la inteligencia produce la "construcción" de las *estructuras de la cognición* sólo en el curso de las experiencias con-

[1] En el ámbito de la vastísima obra de Piaget, la dimensión constructiva de la mente resalta, sobre todo, en *La nascita dell'intelligenza* [*El nacimiento de la inteligencia,* Madrid, Aguilar, 1969] (1936), Florencia, La Nuova Italia, 1972 y en *La costruzione del reale nel bambino* [*La construcción de lo real en el niño,* Buenos Aires, Proteo, 1968] (1937), Florencia, La Nuova Italia, 1973. Para ulteriores estudios, cfr. N. Caramelli, *Epistemologia genetica e teoria della conoscenza in J. Piaget,* Milán, Franco Angeli, 1979; M. Ceruti (editor), *Evoluzione e conoscenza. L'epistemologia genetica di Jean Piaget e le prospettive del costruttivismo,* Bérgamo, Lubrina, 1992; L. Camaioni (editor), *La teoria di Jean Piaget,* Florencia, Giunti Barbera, 1981; S. Borella, *Il mentale tra eredità e cultura. Implicazioni del costruttivismo di Jean Piaget,* Milán, Franco Angeli, 1991. Un panorama de los cambios que marcaron a la psicología del desarrollo cognitivo es brindado por J. McShane, *Lo sviluppo cognitivo* (1991), Bolonia, Il Mulino, 1994.

cretamente efectuadas por el sujeto en contacto con los objetos y las personas de su ambiente.[2]

Desde tal perspectiva, la conquista de la inteligencia superior (es decir, de la *lógica formal*) es el resultado de un lento y articulado proceso de "búsqueda de equilibrio" entre las *estructuras mentales* del sujeto y los *datos del mundo exterior*. La inteligencia, en efecto, en su fundamental función de "adaptación" al ambiente, se sirve dialécticamente de los mecanismos funcionales de la "asimilación" y del "acomodamiento". Por medio de la *asimilación*, la mente incluye, dentro de sus estructuras mentales, los elementos del ambiente exterior; por medio del *acomodamiento*, modifica las estructuras de las que dispone cuando éstas, por efecto de la asimilación, se revelan inadecuadas para incluir en su interior ulteriores objetos y elementos. La inteligencia, de este modo, "pone orden" en el flujo de las informaciones que le llegan del exterior y, al mismo tiempo, modifica las formas mismas de sus "actividades ordenadoras" (para utilizar un lenguaje piagetiano, de sus *estructuras*). En breve, la mente construye el mundo construyéndose a sí misma.

Esta tesis de original integración entre factores *estructurales* y factores *ambientales* encuentra su fundamento en la proposición del *estructuralismo genético*,[3] que representa la síntesis de las dos más importantes y contrapuestas interpretaciones del "desarrollo", medulares en el debate científico de la primera mitad del siglo XX: la teoría del "estructuralismo sin génesis" y la teoría de la "génesis sin estructura".

La primera (estructuralismo sin génesis) es la teoría que considera la evolución del organismo humano totalmente determinada por algunas "estructuras internas", constitutivas del patrimonio genético del sujeto humano y escasamente modificables por la influencia ambiental. La segunda (genetismo sin estructuras) considera la evolución del organismo humano completamente sometida a la acción

[2] Para la fundación de la epistemología genética y de la noción de estructuralismo genético, cfr. J. Piaget, *L'epistemologia genetica* [*La epistemología genética*, Madrid, Debate, 1986] (1970), Roma-Bari, Laterza, 2000[2] e Id., *La spiegazione delle scienze* [*La explicación de las ciencias*, Barcelona, Martínez Roca, 1977] (1973), Roma, Armando, 1976. En esta última obra, Piaget escribe: "la epistemología genética se ocupa de la formación y del significado del conocimiento y de los medios por los cuales la mente humana pasa de un nivel de conocimiento inferior a uno considerado superior" (p. 28).

[3] J. Piaget, *Lo strutturalismo* [*El estructuralismo,* Buenos Aires, Proteo, 1971] (1968), Milán, Il Saggiatore, 1968.

modificatoria de las "influencias externas", dado que aquél carece de estructuras internas capaces de contrastar la influencia del ambiente. Con la propuesta del "estructuralismo genético", Piaget supera esta contraposición, afirmando que "toda génesis parte de una estructura y concluye en otra estructura" y, al mismo tiempo, que "toda estructura tiene una génesis".

Para el estructuralismo genético, por consiguiente, no existe una pre-programación mecánica y apriorística de la inteligencia. Existe, en cambio, una "interacción constructiva" entre *factores funcionales* innatos e invariables de la inteligencia (representados por la asimilación y por el acomodamiento) y *características generales* y *estables* de los objetos del mundo.

1.1.2. La inteligencia y el enfoque contextual, histórico-cultural

Con Lev S. Vigotsky (1896-1934) la atención tiende a desplazarse hacia el *ambiente*, interpretado y propuesto en sus connotaciones más decididamente histórico-culturales.[4]

La tensión a individuar la historicidad de las funciones psíquicas lleva a Vigotsky a profundizar, en forma sistemática, el estudio comparado de la evolución *filogenética* (relativa a la evolución animal-hombre) y *ontogenética* (relativa a la evolución niño-adulto) de los procesos psíquicos.[5]

El salto cualitativo que permite el surgimiento y el desarrollo de los procesos psíquicos superiores está ligado, según Vigotsky, a la aparición, en el hombre, de las primeras formas de *actividad simbólica*. A partir de éstas, la actividad mental se "separa" de la inmediatez estímulo-respuesta y, gracias a la mediación de los "signos", establece nuevas formas de adaptación activa a la realidad, modifica y complejiza la

[4] Entre las numerosas obras de Vigotsky, señalamos: *Pensiero e linguaggio* ["Pensamiento y lenguaje", Compilación de Obras, Moscú, Edición de la Academia de Ciencias Pedagógicas, 1983] (1934), editado por L. Mecacci, Roma-Bari, Laterza, 2000[5]; *Immaginazione e creatività nell'età infantile* [*La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1982] (1930), Roma, Editori Riuniti, 1972; *Lo sviluppo psichico del bambino* (1923-34), Roma, Editori Riuniti, 1972. Para ulteriores estudios, cfr. L. Mecacci (editor), *La psicologia sovietica, 1917-1936*, Roma, Editori Riuniti, 1976 y el número especial dedicado a Vigostky editado por M. S. Vegetti, *Studi di psicologia dell'educazione*, 5, 1986, n. 3.

[5] Cfr. L. S. Vigotsky, A. R. Lurija, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento* (1930), Florencia, Giunti Barbera, 1987.

organización funcional del cerebro, produce un ulterior enriquecimiento de todo el sistema de los signos. El desarrollo de los procesos psíquicos superiores está, entonces, ligado a la aparición del lenguaje simbólico y, con él, de nuevas y específicas "formas de experiencia" ausentes en el mundo psíquico del animal. Éstas son: 1. la *experiencia histórica* de las generaciones precedentes, adquirida por medio de la transmisión cultural; 2. la *experiencia social*, que permite al hombre conocer y utilizar las experiencias de los otros hombres; 3. la *experiencia duplicada*, que permite al hombre conectar la experiencia ligada a las acciones concretas con la experiencia de la representación mental de éstas.

Desde esa perspectiva, el desarrollo de los procesos psíquicos superiores y la construcción de los conocimientos se realizan en estrecha correlación con el contexto social y cultural en el que el hombre vive: en estrecha dependencia, esto es, de la variedad de los sistemas lingüísticos y de la multiplicidad de los utensilios culturales que median tal relación.[6] Lenguajes y objetos culturales son fundamentalmente *sociales*, en tanto "instrumentos" del intercambio comunicativo. El desarrollo de las estructuras mentales y del conocimiento se construye, por ende, por medio del *uso* de lenguajes, uso que se realiza dentro de las "prácticas sociales" de la comunicación.

En el ámbito ontogenético, entonces, el desarrollo del lenguaje se basa en la progresiva *interiorización* de lo hecho precedentemente en el ámbito de los "intercambios sociales". En el niño, en particular, el lenguaje es, inicialmente, utilizado para satisfacer la exigencia de comunicar en *respuesta* al *estímulo* exterior de otra persona. Las palabras, en este caso, son usadas en la dimensión del "significado" común, de lo que es sabido y compartido por la mayoría de los hablantes y que permite la comunicación. El niño, gradualmente, transforma esta primera forma de lenguaje en la dimensión más madura del "lenguaje interior": las palabras son usadas en su propia dimensión interpretativa, de lo que vale y es sabido sólo por él.

Por lo tanto, el mecanismo conceptual central de la teoría vigotskyana es una "transacción" de conocimientos, competencias y habilidades que desde lo social —el ámbito de los intercambios interpersonales— va al individuo: de lo *inter-psíquico* a lo *intra-psíquico*.

[6] Cfr. L. S. Vigotsky, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori* [*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Ed. Científico-Técnica, 1987] (1931), Florencia, Giunti Barbera, 1974.

El desarrollo psíquico ontogenético, en otras palabras, es para Vigotsky un proceso de *sociogénesis* que liga el desarrollo de los procesos mentales al condicionamiento de los factores históricos y culturales. Vigotsky derriba, así, la interpretación *psicogenética* de Piaget. En el modelo piagetiano, en efecto, "lo social se encuentra al final del desarrollo" mientras que, para Vigotsky, es lo social lo que da inicio al desarrollo. "La naturaleza del desarrollo mismo cambia, de biológica a socio-histórica":[7] a la centralidad del concepto de "desarrollo" se contrapone la centralidad del concepto de "aprendizaje".

En este marco, el aprendizaje es tanto más eficaz y constructivo cuanto más ricas son las experiencias que el niño tiene la posibilidad de realizar.

La multiplicidad y la riqueza de las experiencias de aprendizaje se definen, así, como la condición del desarrollo de los procesos psíquicos superiores, de la promoción y valorización de las capacidades imaginativas y creativas, características distintivas del psiquismo humano.

1.1.3. El enfoque cognitivista

La *Psicologia cognitivista* de Neisser, publicada en 1967, puede ser considerada el manifiesto del cognitivismo.[8]

El *cognitivismo* es la corriente de investigación que, ya a partir de fines de años cincuenta, se difunde y se afirma como perspectiva teórica y metodológica destinada a dominar el campo de la investigación psicológica hasta nuestros días. Se trata de una corriente extremadamente heterogénea en la que convergen y se entrelazan productos de la teoría conductista, motivos gestálticos, influencias de las investigaciones neurofisiológicas, de los estudios lingüísticos generativo-transformativos de Chomsky y de los estudios de la "filosofía de la mente". Son, sin embargo, los estudios informáticos y las investigaciones sobre la inteligencia artificial y sobre los lenguajes computarizados los que sugieren a la psicología cognitiva las primeras hipótesis de modelos explicativos del funcionamiento mental.

[7] L.S. Vigotsky, "Il gioco e la sua funzione nello sviluppo psichico del bambino. Una lezione inedita di Vigotsky", *Riforma della scuola,* julio de 1979 (relación de una lección dada en 1933), pp. 41-50.

[8] Cfr. U. Neisser, *Psicologia cognitivista* (1967), Florencia, Giunti-Martello, 1976. Para ulteriores estudios, cfr. S. K. Reed, *Psicologia cognitiva* (1982), Bolonia, Il Mulino, 1989.

En una primera fase de elaboración teórica, los cognitivistas adoptan la analogía mente-computadora, elaborada —como se dijo precedentemente— en el ámbito de los estudios de la Inteligencia Artificial.

Queriendo reproducir artificialmente el funcionamiento de la mente humana, tales estudios habían brindado un "modelo computacional" de la mente. Ésta, como el software de la computadora, es un sistema de manipulación de símbolos que funciona sobre la base de las reglas de la lógica formal. Desde tal perspectiva, en el centro de su interés está la inteligencia como un conjunto cerrado de habilidades ya adquiridas, con escasa referencia a las dimensiones contextuales y del cambio evolutivo y, por consiguiente, a las dinámicas del aprendizaje. La atención de los cognitivistas se concentra, de este modo, en los procesos "internos" de la inteligencia y, sobre todo, en los fenómenos de la percepción, de la atención, de la memoria, del lenguaje, afrontados en su autonomía estructural y en la reciprocidad de sus interconexiones.

La constatación de los límites interpretativos presentes en este primer modelo de los estudios cognitivistas conduce rápidamente a reconsiderar el funcionamiento del sistema cognitivo dentro del más global sistema de intercambios que lo vincula a los datos del mundo externo. Se abre, de este modo, una segunda fase de investigación, caracterizada por un enfoque ecológico, más atento y sensible a los condicionamientos de tipo contextual.

Entre los psicólogos cognitivistas que, aun asignando un papel determinante a las "estructuras internas" del sujeto, destacan la centralidad de los procesos de la evolución y del cambio y la influencia ejercida sobre tales procesos por el ambiente físico, social y cultural, se imponen, por su particular relieve en ámbito pedagógico, Jerome Bruner, David Olson, Howard Gardner. Estos autores, siguiendo cada uno propios y originales itinerarios de investigación, aportaron una preciosa contribución a la profundización y al reexamen de las relaciones que unen el *desarrollo* al *aprendizaje* y a la *cultura* y, consecuentemente, a la reinterpretación y a la reconsideración del papel específico de la "instrucción" y de la "educación".

1.1.4. Mente, aprendizaje, cultura

Al destacar el papel del componente cultural de los procesos cognitivos superiores, Bruner se remite, en modo explícito, a las tesis de

Vigotsky. Es en el espacio "interpsíquico", en el espacio de las relaciones interpersonales y de las prácticas sociales del discurso, donde se experimentan y se construyen aquellas primeras, elementales, fundamentales competencias que luego son interiorizadas en las formas del pensamiento y del razonamiento.[9]

Tal proceso se realiza por la "mediación" de *instrumentos culturales*, significativamente denominados por Bruner "amplificadores culturales": son los instrumentos *simbólicos* y *tecnológicos* construidos a lo largo de la historia, que permitieron y permiten al hombre potenciar y multiplicar el uso de sus capacidades, mediar sus experiencias en particulares contextos socioculturales, adquirir determinadas "especializaciones". Ejemplos clásicos son la rueda, el catalejo, el lenguaje que amplían, respectivamente, las capacidades motrices, visuales, intelectuales.

Desde tal perspectiva, Bruner señala que, en nuestras sociedades tecnológicamente avanzadas y en continua transformación, el niño vive en contacto con un ambiente de desarrollo único y particular en la historia de la humanidad. Se trata de un ambiente social y cultural caracterizado por un sistema de informaciones altamente formalizado que requiere, para ser correctamente interpretado y utilizado, capacidades cognitivas cada vez más especializadas en sentido simbólico. En un ambiente sociocultural distinguido en modo preponderante por un complejo sistema de media de la comunicación, la "introducción" del niño en el mundo de los símbolos (lenguaje oral, escrito, icónico, matemático, informático y telemático, etc.), con los que se registran y transmiten informaciones y conocimientos, se revela, entonces, condición irrenunciable para una participación activa en la vida de su cultura.

De gran interés pedagógico se muestran las direcciones que el análisis bruneriano de la mente emprendió a partir de los años ochenta. Destacando la parcialidad de una visión de la mente que privilegia sus aspectos lógicos y sistemáticos, Bruner propone y profundiza la tesis de la existencia de dos tipos de funcionamiento cognitivo: el

[9] En el ámbito de la vasta producción de Bruner, cfr., en particular, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra* (1962), Roma, Armando, 1968; *id.*, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo* (1968), Roma, Armando, 1971; J. Bruner, J. J. Goodnow, J. A. Austin, *Il pensiero* (1965), Roma, Armando, 1968; J. Bruner, R. R. Oliver, P. M. Greenfield, *Studi sullo sviluppo cognitivo* (1966), Roma, Armando, 1968.

pensamiento paradigmático o *lógico-científico* y el *pensamiento narrativo*. Son, éstos, dos diferentes modos de pensar, caracterizados, cada uno, por un tipo particular y específico de *ordenamiento de la experiencia* y de *construcción de la realidad*. El primero, el pensamiento paradigmático, permite *explicar* los sucesos a partir de proposiciones generalizables y objetivas de la ciencia. El pensamiento narrativo, por el contrario, permite *interpretar* los sucesos desde el punto de vista, particular, contingente y variable, del específico sujeto. La riqueza y la variedad del pensamiento humano se debe precisamente, para Bruner, a la *complementariedad* y, al mismo tiempo, a la constitutiva *irreductibilidad*, el uno en el otro, de los dos pensamientos.

La visión *constructivista* de Bruner conquista así una nueva dimensión de profundidad. Nosotros "construimos" la realidad en el curso de las *interpretaciones* —esto es, de las atribuciones de significado— que cada uno da de su experiencia del mundo: la experiencia de los sentidos, o bien la experiencia codificada en un sistema simbólico, o incluso la experiencia indirecta que realizamos mediante la lectura de un texto literario. Toda experiencia del mundo, a su vez, es ya el resultado de procesos interpretativos. En cada uno de estos casos, entonces, el proceso constructivo de la interpretación comienza en una interpretación que es asumida como dato de partida, y es condicionado por la naturaleza misma de esta inicial "versión del mundo". En otras palabras, el proceso interpretativo está condicionado por los significados que impregnan la versión del mundo que adoptamos como punto de referencia (una pintura, una teoría científica, una novela, etc.) y que *transformamos* en el acto de integrarlos a nuestro mundo.

Junto a las versiones del mundo codificadas por el pensamiento lógico científico, un lugar fundamental a los fines de la construcción de los conocimientos lo ocupan las versiones del mundo ofrecidas en los productos del pensamiento narrativo.[10]

1.1.5. Inteligencia distribuida y aprendizaje colaborativo

En la perspectiva de Bruner, es evidente, toda la actividad mental es posible por la *participación* en una cultura: "La vida mental se vive con

[10] J. Bruner, *La mente a più dimensioni* (1986), Roma-Bari, Laterza, 2000^{7}.

los otros, se hace para ser comunicada y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales, tradiciones y símiles".[11]

En otras palabras, la cultura "plasma la mente" y, al mismo tiempo, hace posible su actividad, brindándonos la "caja de herramientas" con las que construimos nuestros conocimientos y nuestras habilidades y con las que situamos nuestras actividades cognoscitivas y nuestras relaciones con la realidad en contextos significativos.

En este sentido, el pensamiento y los procesos del aprendizaje aparecen siempre "situados" en un preciso contexto histórico y social y "distribuidos" en los recursos culturales y humanos puestos a disposición por aquel contexto. Haciendo referencia a la idea originariamente formulada por John Seeley-Brown en 1988, Bruner precisa que es necesario hablar de la inteligencia "como de algo que no se encuentra simplemente 'en la cabeza', sino que está 'distribuido' en el mundo de la persona, que comprende el equipo constituido por los instrumentos de cálculo, por la heurística y por los amigos a los que la persona puede recurrir. La inteligencia, en breve, refleja una microcultura de tipo práctico: los manuales utilizados por una persona, los apuntes que toma habitualmente, los programas para la computadora y las bases de datos en las que confía y, quizás lo más importante de todo, las redes de amigos, compañeros o maestros en que se apoya para recibir confirmaciones, ayuda, consejo o incluso sólo compañía".[12]

En la misma perspectiva, Bruner precisa el ulterior carácter *constructivo* y *colaborativo* del pensamiento. Este último, en efecto, desde la más tierna edad, produce un encuentro activo con las incitaciones provenientes del ambiente: la mente formula hipótesis, opera selecciones, toma decisiones, adopta estrategias heurísticas. Todo esto, sin embargo, no sucede en el aislamiento de una actividad exclusivamente individual, sino, por el contrario, en el ámbito de intensos procesos colaborativos.

Al respecto, Bruner puntualiza el hecho de que la especie humana, más que cualquier otra, aparece dotada de una predisposición a la *intersubjetividad*. Es la natural predisposición humana a la intersub-

[11] J. Bruner, *La cultura dell'educazione* [*La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor, 1997] (1996), Milán, Feltrinelli, 1997, p. 9.

[12] *Ibid.*, p. 147. Para un atento reconocimiento de las teorías fundamentales del desarrollo en la actualidad, cfr. O. Liverta Sempio (editor), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milán, Raffaello Cortina, 1998.

jetividad la que hace que nuestra especie sea la única en organizar procesos de *enseñanza intencional*: procesos, esto es, en los que la transmisión de conocimientos y de habilidades ocurre en situaciones distintas a aquellas en las que tales conocimientos y habilidades serán usados.

En este sentido, la pedagogía está atenta a la organización de contextos de aprendizaje en los que la oferta formativa tenga en cuenta la dimensión fundamentalmente *interpsíquica* de la actividad mental: de la necesidad de poner a disposición de los alumnos una multiplicidad y diversificación de "instrumentos" culturales, pero también de la posibilidad de promover ocasiones de intercambio relacional y de "enseñanza recíproca". Se trata de superar el modelo de enseñanza tradicional, en el que el maestro "transmite" contenidos específicos a los alumnos en una forma de comunicación de dirección única, y de optimizar, en cambio, la capacidad humana de construcción y de intercambio intersubjetivo de conocimientos y de habilidades en el marco de un proyecto compartido. Estudiantes y docentes, en esta perspectiva, se convierten en parte de una "comunidad colaborativa" en la que cada uno ayuda al otro y le hace de sostén en el aprendizaje.

En esta misma línea, el psicólogo canadiense David Olson profundizó ulteriormente el análisis de la relación entre *pensamiento, lenguaje* e *instrumentos tecnológicos*.[13] Olson interpreta la inteligencia en términos de "skill in a medium", es decir, de "dominio en un determinado médium o tarea ejecutiva". La inteligencia se desarrolla, en consecuencia, en un modo o en otro, conforme a las tecnologías en que se especializa: "cada *médium* o forma de actividad, o 'lenguaje' tiene sus características, y codificar la información en tal lenguaje significa dar una particular impronta a aquella información".[14]

Los estudios de Olson iluminan el papel desempeñado por los media culturales (con sus específicos sistemas simbólicos, aparatos tecnológicos, contenidos y contextos de uso) en el "signar" los procesos de construcción de los conocimientos y de las habilidades. Cada *signo*, como una verdadera y propia impronta, "marca" los modos de tratar y de pensar el ambiente y, de este modo, concurre a especificar los caracteres de *complejidad* del desarrollo cognitivo. Las actividades

[13] Cfr. D. Olson, *Linguaggi, media e processi cognitivi*, edición de C. Pontecorvo, Turín, Loescher, 1979.

[14] *Ibid.*, p. 218.

de *manipulación* y de *conceptualización* por medio de las cuales el niño construye sus conocimientos y sus estructuras cognitivas están profundamente determinadas por los "instrumentos" que la cultura de pertenencia le provee y que *median* su relación con la realidad. La utilización de diversos media implica, en consecuencia, no sólo *conocimientos* diversos, sino también *habilidades* diversas: según las características instrumentales y simbólicas propias de los diferentes media, se realizan modalidades diversificadas de *reorganización* de las formas internas del pensamiento.

La utilización de lenguajes diversos, así como también el recurso a "medios diversos de instrucción", determina "tipos diversos de actividad mental", produciendo de ese modo diferentes "representaciones del mundo". El desarrollo cognitivo del niño resulta, de este modo, doblemente condicionable: en *positivo*, por la multiplicidad y variedad de los media a disposición; en *negativo*, a causa de la monotonía y de la pobreza de las incitaciones perceptivas y lingüísticas. Ambos casos muestran hasta qué punto el desarrollo cognitivo está indisolublemente ligado al sistema histórico de los "amplificadores culturales".

1.1.6. La mente multidimensional y la pluralidad de las inteligencias

Si Bruner propone la tesis de que la mente funciona gracias a la interconexión de dimensiones bastante diversas (la lógico-científica y la narrativa), de análogos estudios e investigaciones parte otro psicólogo cognitivista, Howard Gardner, quien propuso un *modelo complejo* de inteligencia.[15]

La inteligencia es presentada como una estructura articulada en una pluralidad de "formae mentis", es decir, de distintas "formas de inteligencia", cada una de las cuales se caracteriza por específicas habilidades para la solución de determinados problemas.[16] No existen arquitecturas cognitivas generales, sino, más bien, arquitecturas cognitivas diversificadas. Cada una de estas *formae mentis* obra de manera "relativamente independiente de las otras" y tiene la oportunidad de estructurarse y de surgir sólo en contacto con determinados sistemas simbólico-culturales. De aquí el interés de Gardner por in-

[15] Cfr. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza* (1983), Milán, Feltrinelli, 1987.

[16] Cfr. *ibid.*, pp. 80-81.

vestigaciones comparadas capaces de destacar la influencia que las variables de tipo cultural tienen en la estructuración de matrices cognitivas diferenciadas y en la valorización de los diversos tipos de inteligencia.

La cultura nos da la posibilidad de examinar el desarrollo y la realización de competencias intelectuales desde una variedad de puntos de vista: los papeles apreciados por la sociedad; las actividades en las que los individuos logran una particular especialización; la especificación de campos en los que puedan manifestarse dotes prodigiosas, retrasos mentales o dificultades de aprendizaje; y los tipos de transferencia de habilidades que podemos esperar en contextos pedagógicos.[17]

La teoría de las "inteligencias múltiples" ofrece a la pedagogía útiles estímulos en una perspectiva de proyectación educativa plurilingüística y multidimensional. Las diversas estructuras epistémicas que caracterizan a la pluralidad de los sistemas simbólicos (los sistemas de las artes y de las ciencias) encuentran en la disposición de "currículos disciplinarios" adecuadamente diferenciados el instrumento más idóneo para ver valorizadas y utilizadas de manera óptima sus "especificidades formativas". Una adecuada diferenciación y articulación disciplinaria es el instrumento, además, para reconocer las diferencias individuales (determinadas por la preeminencia, en el sujeto, de específicas formas de inteligencia: lingüística, musical, espacial, lógico-matemática, corpóreo-cinestética, interpersonal, personal), para descubrir y potenciar talentos y superdotaciones, para prevenir y compensar déficit y retrasos.

El mérito de Bruner, Olson y Gardner es el de haber contribuido a profundizar el debate sobre la dialéctica y la reciprocidad de las influencias entre la dimensión biológica de la inteligencia y los condicionamientos histórico-culturales, entre desarrollo y aprendizaje, entre el conjunto de las *disposiciones* genéticamente predispuestas a desarrollar las estructuras del sistema nervioso, la globalidad de los *estímulos* ambientales y las *prácticas concretas* de la instrucción y de la educación.

[17] *Ibid.*, p. 78.

1.2. El rescate del “eros”

1.2.1. El descubrimiento del inconsciente

La irrupción en el panorama filosófico y psicológico europeo de inicios del siglo XX de las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud (1856-1939) marca el comienzo de una de las más radicales “revoluciones” del mundo contemporáneo.[18]

Si la época moderna había tenido, con Copérnico, la clara y desorientadora certidumbre de que la Tierra dejaba de ocupar una posición de centralidad en el universo y si, con Darwin y con la conciencia de la continuidad con el mundo animal, el hombre había visto desintegrarse la centralidad de su presencia sobre la Tierra, con la obra de Freud es el *logos* el que pierde tal centralidad: la humanidad extravía la tranquilizante sensación de ser ama de su pensamiento, de su cuerpo, de sus emociones, de su voluntad.

El “descubrimiento del inconsciente” se identifica, en este sentido, en el reconocimiento, dentro de la vida psíquica humana, de dos recorridos diferentes entre sí, irreducibles el uno en el otro y, al mismo tiempo, estrechamente interrelacionados entre sí: el pensamiento “consciente” y el pensamiento “inconsciente”. Cada una de estas formas de pensamiento tiene su lógica y coherencia, tiene su modalidad expresiva, su historia particular que la connota, de vez en cuando, como pensamiento “real” y temporalmente estructurado, o bien como “otro” pensamiento, atemporal y repetitivo, como pensamiento sensato y oportuno, o bien como pensamiento anómalo y soñador, desobediente al principio de realidad.

[18] La vastísima producción de S. Freud está recogida en *Opere* [*Obras*], 12 vols., Turín, Bollati Boringhieri, 1966-80; aquí recordamos en particular *Psicoanalisi* [“Esquema del psicoanálisis”, *Obras Completas*, vol. XIX, Buenos Aires, Amorrortu,1976] (1923, vol. IX); *Compendio di psicoanalisis* [*Compendio de psicoanálisis*] (1938, vol. II); *Tre saggi sulla teoria sessuale* [“Tres ensayos sobre la teoría sexual”, *Obras Completas*, vol. VII, Buenos Aires, Amorrortu, 1976] (1905, vol. IV); *Precisazioni sui due principi dell'accadere psichico* [“Formulaciones sobre dos principios del acaecer psíquico”, *Obras Completas*, Amorrortu, 1976] (1911, vol. VI).

Para una ulterior profundización sobre los fundamentos del psicoanálisis, cfr. H. F. Ellenberger, *La scoperta dell'inconscio. Storia della psichiatria dinamica* [*El descubrimiento del inconsciente. Historia de la psiquiatría dinámica*] (1970), Turín, Bollati Boringhieri, 1976.

El descubrimiento del inconsciente se traduce, desde esta perspectiva, en la apertura del *logos* a los territorios no completamente develables del eros: a las "otras razones" del *deseo*, de la *emotividad*, de la *sensualidad*, del *placer*.

La lógica clásica celebrada por las ciencias físicas y naturales aparece, con Freud, completamente descolocada frente al surgimiento y a la agudización de la demanda de legitimidad y peso que reclaman "otras" y "diferentes" lógicas. La separación entre fenómenos llamados normales y fenómenos patológicos es desmentida por la individuación de una sustancial *continuidad* entre ellos.

Éste es el significado profundo de la excepcional intuición freudiana que ve en la *sexualidad* no tanto un factor biológico (explicable con las leyes de la fisiología) como la dimensión primaria por medio de la cual el sujeto se reconoce a sí mismo y reconoce el mundo, establece relaciones de intercambio recíproco con el otro desde sí, construye las primeras relaciones cognoscitivas.

La experiencia del placer (pero también del dolor y de la negación) canaliza las primeras experiencias, los primeros contactos exploratorios e indagatorios del niño hacia la realidad circunstante. Es el cuerpo del niño, en este camino de búsqueda y afirmación de sus deseos, el que se convierte en lugar originario del conocimiento: la libido es la "mediación" necesaria e insustituible para que el niño establezca un contacto con las cosas y con el mundo.

De importancia primaria se hace, así, poner en el centro de la actividad cognoscitiva los modos concretos en los que se despliega la dinámica compleja de las relaciones entre *logos* y *eros*, la trama de las vivencias cognitivas y afectivas que marcan la experiencia del sujeto en su contexto de vida: sea éste un contexto esencialmente *familiar* (ligado a las figuras paternas de la madre, del padre, de los hermanos), como en Freud, o *arquetípico*, como en Jung o, incluso, *histórico-social*, como en Erikson y Reich.

Una de las más importantes consecuencias de este programa de estudio es la desintegración de la imagen de infancia típica de la cultura occidental, en la que era negado el valor de la especificidad cognitiva del niño y mal conocida la complejidad de su patrimonio irreducible de deseos.

Entre los autores que, en la estela del paradigma freudiano, profundizaron las temáticas ligadas a la infancia, Anna Freud, Melanie Klein y Donald Woods Winnicott se imponen a la atención pedagó-

gica por el valor educativo de algunos aspectos de sus respectivas propuestas.[19]

La infancia, lejos ya del ser identificada como "edad de oro", es observada en cuanto lugar de las vivencias de placer pero también como depósito de angustia y de miedos, de laceraciones y de conflictos. Tales vivencias están destinadas a quedar en la memoria y a condicionar profundamente toda la vida del adulto en los miles contenidos fantasmagóricos de su inconsciente: listos siempre a "resurgir" en los momentos de particular fragilidad emotiva.

Las consecuencias de esta nueva concepción de hombre, mujer, infancia, se revelan extraordinarias en los campos más variados —científicos y experienciales— y se hacen aún más extraordinarias en el ámbito de la reflexión pedagógica. De Freud en adelante, los estudios sobre los procesos evolutivos deben valorar de manera privilegiada la fundamental continuidad entre *razón* y *deseo*, *consciente* e *inconsciente*, *lógica* y *emociones*.

El desenvolvimiento de los procesos formativos resulta, en efecto, profundamente influido por interferencias de orden pulsional e inconsciente, por negaciones y censuras, por expectativas culturales y sociales, por la compleja historia personal del sujeto. La relación del hombre con su mundo se configura atada a un conflicto perenne y aparentemente irresoluble, lo que contribuye a delinear un cuadro de gran problematicidad del que la pedagogía no puede seguir prescindiendo.

1.2.2. Conocimiento y afectividad

El "descubrimiento del inconsciente" expone la idea de un sujeto cuya experiencia está fuertemente condicionada por el íntimo entramado y por la recíproca definición de *vivencias cognitivas* y de *vivencias afectivas*. La afectividad, en particular, es reconocida dimensión central de la existencia, en tanto el individuo es, antes que nada, núcleo primordial y no consciente de pulsiones potentes y contradictorias, a

[19] Cfr., Melanie Klein, *La psicoanalisi dei bambini* [*Psicoanálisis del niño*, Buenos Aires, Horme, 1971] (1932), Florencia, G. Martinelli Editore, 1970; A. Freud, "Osservazioni sullo sviluppo infantile" (1950), *Opere*, 3 vol., Turín, Bollati Boringhieri, 1978-79; D. W. Winnicott, *Il bambino e il mondo esterno* [*El niño y el mundo externo*, Buenos Aires, Hormé, 1964] (1957), Florencia, Giunti Barbera, 1973.

partir del cual se estructura, en un segundo momento, el Yo racional. El psicoanálisis ofrece a la pedagogía, de este modo, el espacio simbólico para *pensar* la *escisión* entre *instancias de la razón* e *instancias del deseo*: para *pensar* el peso que tal escisión tiene en el proceso formativo y la posibilidad y la oportunidad de comenzar a problematizar su carácter constitutivo e insustituible.

En el ámbito de la compleja dialéctica entre psicoanálisis y cognitivismo —entre los estudios sobre la dimensión afectiva y sobre la dimensión cognitiva del hombre— están surgiendo hoy instancias de nuevas y posibles colaboraciones.

En ese sentido, en la vertiente cognitiva, se multiplicaron, sobre todo en los últimos treinta años del siglo XX, estudios de psicología experimental (pero el campo de indagación está particularmente abierto a contribuciones diversas: experimentación animal, práctica clínica, psicología social, ergonomía, psicología fisiológica) orientados a explorar el peso de los factores de orden afectivo sobre los eventos cognitivos de tipo superior. De ellos surgió que el estado emotivo incide de manera determinante en las prestaciones, en el aprendizaje y en el recuerdo, confirmando la idea de que la inteligencia actúa siempre en estrecha relación con el componente emotivo.

La perspectiva, ahora, es la de poner a punto una *visión integrada* de los procesos de conocimiento que sepa dar cuenta tanto de las dimensiones universales del pensamiento como de las subjetivas: más ligadas a la vivencia pulsional del individuo concreto, así como también a sus particularidades cognitivas y afectivas y a la influencia que las variables sociales y culturales ejercen en él.

En este sentido, en el ámbito de su teoría de las *inteligencias múltiples*, Gardner individua en las *inteligencias personales* el lugar simbólico de sus posibles interconexiones. La actividad mental, sostiene el autor, implica y comporta la progresiva estructuración del *sentido de Sí*, es decir, de un modelo integrado de sí mismos, dotado de sentido dentro de un determinado “contexto cultural interpretativo”. El *sentido de Sí* se desenvuelve en la íntima conexión entre el *conocimiento* y la *afectividad*: que se realiza en el doble plano de la *inteligencia intraindividual* y de la *inteligencia interindividual*.

La *inteligencia intraindividual* concierne

> [...] el acceso a la vida afectiva, al ámbito de los afectos y de las emociones: la capacidad de discriminar instantáneamente entre estos sentimientos y, lue-

go, de clasificarlos, de capturarlos en las redes de códigos simbólicos, de recurrir a ellos como medio para comprender y guiar el comportamiento.[20]

La *inteligencia interindividual*, por su parte, "es la habilidad de destacar y hacer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones".[21] Respecto de todo esto, el sujeto construye el *sentido de Sí* recurriendo a un patrimonio compartido de esquemas interpretativos y de sistemas de símbolos: el patrimonio emocional y computacional propio de una cultura específica.[22]

La interconexión entre dimensión emocional y elaboración conceptual es profundizada también por Bruner.

Todas las actividades humanas de construcción del conocimiento aparecen, para Bruner, profundamente ancladas a experiencias afectivas y emocionales. Una importante cuota del "hacer significado", en efecto, nace de un contacto con la realidad de tipo interpretativo y narrativo, que presenta reglas y dispositivos muy diversos de los tradicionalmente atribuidos al pensamiento racional y científico. El conocimiento narrativo del mundo se basa en un contacto con la realidad de tipo subjetivo: el sujeto *narra* los hechos interpretándolos a partir de su punto de vista. Un punto de vista, éste, que está siempre condicionado (no sólo por compartir los sistemas simbólicos que la cultura pone a su disposición para construir interpretaciones del mundo) por la particularidad histórica de la situación concreta en la que el sujeto mismo se encuentra: por sus necesidades, deseos, intenciones, emociones, pasiones, aspiraciones. Los seres humanos utilizan tales principios cognoscitivos de manera tan habitual y automática que son, por lo general, inconscientes. El mismo trabajo científico, precisa Bruner, está caracterizado por el continuo entramado entre la construcción de "explicaciones" (sobre la base de modelos teóricos y metodologías científicas) y la construcción de "interpretaciones" (sobre la base de la producción de "historias"). Aún más, "el proceso del hacer ciencia es narrativo", en el sentido de que el proceso cognoscitivo del científico está siempre alternado por formas de "heurística narrativa": por

[20] H. Gardner, *Formae mentis*, *op. cit.*, p. 260.

[21] *Loc. cit.*

[22] Cfr. el esquema explicativo del modelo gardneriano propuesto por Nando Filograsso en *H. Gardner. Un modello di pedagogia modulare*, Roma, Anicia, 1995, p. 61.

la invención de historias y de metáforas con las que poner orden a las informaciones dadas para aferrar sus nuevos significados.

En una diversa vertiente de los estudios psicológicos —la sistémica y relacional—, la exigencia de una visión integrada del hombre está expresada en la obra del estudioso estadounidense Gregory Bateson (1904-1980) y en su modelo ecológico de la mente. Esta última es concebida como un *sistema* cuyo equilibrio interno se juega por completo en la interacción con los otros sistemas —biológico, psicológico, social, etc.— que alimentan sus procesos.

La construcción de las funciones lógicas, más en concreto, se inscribe en el ámbito del orden relacional definido por cada familia. Los padres, en efecto, ayudan al niño a discriminar proposiciones, inferir verdades, componer silogismos y comprender paradojas. Algunas veces, en cambio, puede suceder, por razones afectivas, que un padre nutra sentimientos de ansiedad y de hostilidad respecto de su niño y que el otro padre no sea lo suficientemente fuerte o atento para intervenir de manera eficaz. Sucede, entonces, según Bateson, que el niño se halla "entrampado" por un "doble vínculo" no explícito, es decir, por la condición de no deber ni poder interpretar correctamente las comunicaciones del padre (por ejemplo, no poder reconocer su ansiedad, su hostilidad, su afecto simulado). En este marco, el niño discrimina erróneamente los diversos tipos lógicos, así como también los mensajes internos y los mensajes de los otros. La esquizofrenia constituye el resultado más dramático de la construcción de un mundo afectivo alterado "compartido" por el niño y por los padres.[23]

Las investigaciones realizadas por la Escuela de Palo Alto[24] puntualizan ulteriormente los aspectos de la comunicación humana que influyen sobre el comportamiento. En efecto, estudiando a una persona en sus manifestaciones relacionales (comunicativas y afectivas), es posible comprender comportamientos (y modos de hacer funcionar

[23] Se debe a G. Bateson la hipótesis del "doble vínculo", mientras a J. Haley la hipótesis de que los síntomas esquizofrénicos indican una incapacidad de discriminación de los tipos lógicos. El proyecto de investigación, financiado por la Rockfeller Foundation, de 1952 a 1954, fue administrado por el Department of Sociology and Antropology de la Stanford University, dirigido por G. Bateson.

[24] Paul Watzlawick, Janet Helmick Beavin y Don D. Jackson fueron investigadores del Mental Research Institute de Palo Alto, California. Don D. Jackson fue hasta su muerte (1968) el director del instituto.

la mente) que, de otro modo, quedarían en gran parte inexplicables. Frente a lo que la investigación psicoanalítica había "perdido", considerando al individuo generalmente en sus dinámicas intraindividuales y subestimando el papel de las alteraciones de la comunicación en la génesis del trastorno mental, la Escuela de Palo Alto pone el énfasis en los conceptos de "intercambio de información" y de "comunicación paradójica". Aquí el sujeto (sus funciones cognitivas y psíquicas) es concebido como inextricablemente ligado a su contexto relacional: el desarrollo y el mantenimiento de una comunicación congruente es responsable de su íntegro equilibrio mental y emocional.

1.3. Secuelas pedagógicas. Dimensión ecológica del desarrollo y del aprendizaje y formación multidimensional

1.3.1. La formación entre desarrollo y aprendizaje

Las interrelaciones que ligan la psicología a la pedagogía son evidentes e incontrovertibles. En muchos casos, incluso, la historia de su recorrido atestigua un proceder paralelo, una suerte de sinérgica coevolución cargada de recíprocos enriquecimientos conceptuales y metodológicos. La remisión de uno al otro de los dos ámbitos disciplinarios a menudo fue explícito, otras veces quedó subyacente en las respectivas prácticas científicas; en todo caso, la reconstrucción que hoy se puede dar pone en evidencia un sólido plano de intercambios como leitmotiv del mismo proceder de ambas.

La productividad de tal sistema de remisiones nos induce a mostrar de qué modo determinados paradigmas analíticos e interpretativos relativos a las estructuras, a las funciones y a la evolución del pensamiento y de la personalidad fungen como sólido soporte a la reflexión y a la intervención pedagógica.

Es el caso de la minuciosa investigación sobre los procesos del *desarrollo* y del *aprendizaje*, sobre la reciprocidad de las influencias entre vínculos genéticos y vínculos ambientales y, sobre todo, en perspectiva pedagógica, sobre las formas de su funcional ensamble en el marco de los procesos de la formación.

La proyectación y la concreción de intervenciones educativas capaces de sostener y orientar la "disponibilidad genética al aprendizaje" en sentido constructivo, mediante la organización del contexto ecológico y la utilización de los instrumentos culturales, simbólicos y

tecnológicos, remiten de manera explícita y evidente a las contribuciones cognoscitivas provistas, en particular, por las investigaciones de Piaget y de Vigotsky.

El "estructuralismo genético" de Piaget se presenta como la primera, acabada teoría constructivista del *pensamiento*: el modelo constructivista de la inteligencia, la teorización de su desarrollo evolutivo por medio de la dialéctica "asimilación-acomodamiento", el análisis de las etapas de desarrollo de las capacidades cognitivas, de su concreto "hacerse" en el curso de la ontogénesis, la consideración del papel central de la actividad de manipulación de objetos y símbolos en la construcción de las estructuras cognitivas y de los conocimientos son los nudos de una concepción del pensamiento que influyó de manera determinante sobre la pedagogía de la primera y segunda infancia.

En particular, el estructuralismo genético contribuyó: a la individuación y a la potenciación del *papel activo* de la inteligencia, ofreciendo oportunidades concretas de ejercicio funcional para una eficaz optimización de las potencialidades "constructivas" de la inteligencia misma; al respeto de la *continuidad* evolutiva de la inteligencia que procede, de un estadio a otro, por medio de cambios y reestructuraciones.

La educación, en esta perspectiva, expresa el derecho del sujeto a la construcción de sus estructuras mentales y de sus principios éticos. Escribe Piaget:

> Todo ser humano tiene derecho a estar, durante su formación, en un ambiente escolar tal que le permita elaborar, hasta su conclusión, aquellos instrumentos indispensables de adaptación que son las operaciones de la lógica.[25]

Un aporte a la ulterior profundización de los vínculos que existen entre "desarrollo", "aprendizaje" y "formación" viene a la reflexión pedagógica del constructivismo "interpersonal" de Vigotsky. La teoría vigotskyana interpreta la construcción de las estructuras mentales como resultado de personales procesos de interiorización de los "modos sociales" de *coordinar las acciones* y de *categorizar experiencias y conocimientos* propios de los diversos sistemas simbólico-culturales.[26] La estructuración cognitiva, por lo tanto, varía de sujeto a sujeto (y de

[25] J. Piaget, *Dove va l'educazione* (1948), Roma, Armando, 1986, p. 51.
[26] Cfr. L. S. Vigotsky, *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche*, cit.

cultura a cultura) según los campos de experiencia-conocimiento culturales en los que es ejercida.

La primera y fundamental consecuencia pedagógica de tal teorización es la atribución a la *escuela* de un papel fuertemente *propulsor* para el desarrollo del individuo y de la entera sociedad.

El *aprendizaje escolar* se delinea, en efecto, como el proceso por el cual se opera el pasaje de los modos de representación de la realidad construidos sobre la base de "categorizaciones informales" (ligadas a las experiencias fragmentadas y casuales de la vida cotidiana) a los modos de representación de la realidad construidos sobre la base de "categorizaciones formales" (realizadas en los términos propios de los diferentes sistemas disciplinarios).[27] A la escuela, entonces, corresponde la tarea de preparar y gestionar la transmisión de los conocimientos de modo de activar en el sujeto los procesos de categorización necesarios para organizar el flujo de las informaciones externas y para llegar a aprehender las *estructuras* fundamentales de las varias disciplinas (entendidas, estas últimas, como sistemas de saber organizados).

Tal objetivo resulta concretamente perseguible y practicable en una institución escolar funcionalmente "pensada" y organizada para promover el pasaje de lo que el niño *sabe* hacer a lo que el niño *puede* hacer. Se trata, como ya se ha dicho, de actuar en aquella que Vigotsky llama *zona de desarrollo potencial*, es decir, aquella área de funcionamiento cognitivo activable sólo si es oportunamente sostenida desde el exterior, por medio de la incitación y el soporte de aquellas funciones que, en el niño, no operan todavía autónomamente. De este modo, los procesos de formación cumplen una insustituible función de "aliciente" de los procesos biológicos del desarrollo-maduración, en tanto no se limitan a seguir su natural desenvolvimiento sino que "anticipan" su activación y su posterior evolución.

La articulada y compleja tarea formativa atribuida a la escuela (así como fue delineándose en el ámbito de los varios estudios psicológicos) requiere explícitamente a la pedagogía el compromiso de profundizar e iluminar algunas cuestiones fundamentales:

[27] Cfr. sobre la cuestión, la vasta producción de C. Pontecorvo, entre la cual "Il contributo della psicologia vygotskiana alla psicologia dell'istruzione", C. Pontecorvo, A. M. Ajello, C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.

1) el estudio y la profundización del patrimonio de "conocimientos espontáneos" del que cada niño dispone al ingresar a la escuela: los modos en los que aquellos conocimientos son organizados y los modos en los que cada niño (con peculiaridades totalmente personales) construye tales organizaciones y categorizaciones. Se trata de conocimientos que el niño adquiere espontáneamente (y que representan la "protohistoria" de su desarrollo cognitivo) por medio de la confrontación dialéctica y constructiva con su *ambiente de pertenencia*. Tal patrimonio de conocimientos y competencias cognitivas, espontáneamente adquiridas por el niño, constituye la base sobre la que "enganchar" y estructurar el sucesivo pasaje de los conocimientos espontáneos a los científicos;

2) la valorización del nexo de *continuidad* existente entre los conocimientos espontáneos del niño y la sucesiva elaboración de los conocimientos científicos. Estos últimos, en efecto, se estructuran en forma estable y permanente cuanto más "se radican" y "se anclan" en los conocimientos preexistentes. El pasaje a los conocimientos científicos no ocurre, en efecto, por transmisión mecánica de conceptos, sino, más bien, por el desarrollo de un entero aparato cognitivo destinado a la *abstracción* (generalización) de los conocimientos esquemáticos e intuitivos que el niño ya posee.

De aquí la importancia de estructurar la intervención educativa en dos diversas direcciones: por un lado, favoreciendo la *multiplicación* de las experiencias de observación/exploración directa del niño con base en las que éste puede construirse una enciclopedia de conocimientos personales, un "*archivo de esquemas*" sobre el mundo y sobre su funcionamiento; por el otro, promoviendo la *mediación*, la individualización y la contextualización de las experiencias concretas del niño por parte del docente. El niño es incitado así a reflexionar sobre fases de recepción y maduración de sus experiencias, sobre las hipótesis implícitas que las sostienen, sobre los conocimientos adquiridos, etc.; a rever los esquemas de partida y a reelaborarlos mediante generalizaciones cada vez más articuladas en el sentido de la conquista del *conocimiento conceptual*;[28]

[28] Cfr. sobre la cuestión, D. Corno, G. Pozzo (editores), *Mente, linguaggio, apprendimento. L'apporto delle scienze cognitive all'educazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1991.

3) la exigencia de fundar y organizar los procesos de aprendizaje en contextos de *interacción social* y por medio de prácticas concretas de *trabajo común.*

El hombre —advierte Vigotsky— se convierte en sí mismo "por medio" de los otros y esto no sólo con relación a la constitución de su personalidad, sino también respecto de sus particulares y específicas funciones. El hombre se hace "por sí" gracias a su ser en sí y gracias a su manifestarse "por los otros". La ley genética general del desarrollo del niño aclara que toda función intelectual "hace su aparición dos veces y en dos planos diferentes". Un primer período de aparición es social, un segundo período, sucesivo, es psicológico: al principio, el desarrollo ocurre "entre" las personas (y se connota, como tal, en categoría "interpsíquica"), de inmediato ocurre "dentro" del niño (y en tal caso puede ser indicado como categoría "intrapsíquica").[29]

Bruner, retomando la fundamental intuición de Vigotsky relativa al aprendizaje conceptual entendido como "empresa colectiva", como "préstamo de conocimiento", de parte del adulto, que permite al niño hacer estos progresos que por sí solo no es capaz de hacer, profundiza ulteriormente el papel central del "aprendizaje por confrontación y co-participación" (relativo al "aprender con los otros"), junto al "aprendizaje por descubrimiento" (en el cual es predominante la elaboración intrapsíquica del "aprender solos").

> El aprendizaje —argumenta Bruner— es casi siempre una actividad comunitaria: es el proceso por el cual se llega a compartir la cultura. No se trata sólo de hacer que el niño se apropie verdaderamente de sus conocimientos, sino que se apropie de ellos en una comunidad de personas que comparten su sentido de pertenencia a una cultura.[30]

Dentro de las múltiples y diferenciadas prácticas de interacción social (entre coetáneos con igual o diversa competencia intelectual, entre adultos y coetáneos) el niño tiene la posibilidad de experimentar situaciones de *conflicto cognitivo* (un conflicto que, por ende, puede definirse *socio-cognitivo*), de poner en discusión sus conocimientos, de intentar nuevas estructuraciones conceptuales activando, así, estrate-

[29] Cfr. L. S. Vigotsky, *Pensiero e linguaggio*, *op. cit.*
[30] J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, *op. cit.*, pp. 156-157.

gias de nivel superior, y de ser adecuadamente "sostenido" en tal proceso por el adulto o por el compañero más competente.

El reconocimiento de la importancia de los factores sociales en el desarrollo de la inteligencia (reconocimiento que se mancomuna con el interaccionismo simbólico de G. Mead y la escuela histórico-cultural) encontró una ulterior valorización a partir de algunas revisiones obradas respecto del constructivismo evolutivo de Piaget. Nos referimos al *enfoque interactivo-constructivista* ligado a las investigaciones experimentales de Willelm Doise, Gabriel Mugny, Nelly Perret-Clermont.[31] Según tal perspectiva, la gradual coordinación de los esquemas cognitivos elementales en estructuras cada vez más complejas no es sólo de naturaleza individual (como la "internalización" piagetiana), sino que se realiza paralelamente al complejizarse las situaciones de *interacción social*. Más precisamente, dentro de aquel tipo particular de interacción social, el *conflicto socio-cognitivo*, que compromete al niño en una confrontación activa de sus puntos de vista y de sus respuestas con los puntos de vista y las respuestas de sus compañeros.

La interacción social, aclara Doise, "es circular y progresa en espiral: la interacción permite al individuo dominar ciertas coordinaciones que le permiten luego participar en interacciones sociales más elaboradas, que, a su vez, se hacen fuente de desarrollo cognitivo para el individuo".[32] En ese sentido, "interacciones sociales más complejas favorecen el surgimiento de capacidades cognitivas más evolucionadas gracias a las que los individuos pueden participar en formas aún más complejas de interacción social".[33]

En esta perspectiva, la puesta a punto de contextos de aprendizaje específicamente estructurados para la definición y la orientación de situaciones de conflicto socio-cognitivo cumple una función central e insustituible en un proyecto de promoción del desarrollo autoconstructivo del sistema cognitivo.

[31] Cfr. W. Doise, G. Mugny, *La costruzione sociale dell'intelligenza* [*La construcción social de la inteligencia*, México, Trillas, 1983] (1981), Bolonia, Il Mulino, 1982.

[32] Cfr. W. Doise, "L'elaborazione sociale degli strumenti cognitivi: dal postulato alla sperimentazione", A. Palmonari, P. Ricci Bitti (editores), *Aspetti cognitivi de la socializzazione in età evolutiva*, Bolonia, Il Mulino, 1978, p. 53.

[33] W. Doise, G. Mugny, *La costruzione sociale dell'intelligenza*, *op. cit.*, p. 48.

1.3.2. Constructivismo y culturalismo. Educación plurilingüística e individualización de la enseñanza

La obra de Bruner sobre los "amplificadores culturales" y la de Olson sobre el "dominio en un determinado médium o tarea ejecutiva" muestran sendas deudas teóricas respecto de Vigotsky. Estos autores ofrecen ulteriores avances sobre los efectos que la utilización de particulares *lenguajes* (sistemas de signos utilizados por las artes y por las ciencias) y de sus relativos *aparatos materiales* y/o *tecnológicos* (libros, gráficos, computadoras, etc.) tiene en la determinación de la estructuración y el funcionamiento del sistema cognitivo.

A sus estudios se agrega lo elaborado por Gardner sobre las "inteligencias múltiples" y sobre el papel cumplido por los diversos sistemas simbólico-culturales en el favorecer, en cada sujeto, la activación y el ejercicio creativo y constructivo de tales formas de inteligencia.

El ambiente del niño contemporáneo es un ambiente caracterizado por la presencia invasiva (en casa, en la escuela, en los espacios de agregación de la ciudad) de una multiplicidad de lenguas y de lenguajes, de objetos e instrumentos tecnológicos que, multiplicando las experiencias sinestéticas y poli-sensoriales, estructuran de manera determinante todo el universo perceptivo, cognitivo y comunicativo. Ya en edad preescolar, los niños utilizan esos productos de la tecnología (grabaciones magnéticas, computadoras, sistemas láser, videojuegos, etc.), se familiarizan con el complejo sistema de signos de la multimedialidad (alfabetos orales, tipográficos, telemáticos, electrónicos) y producen sus teorías y estrategias cognoscitivas dirigidas a decodificar lo existente y a actuar sobre él.

En este marco de referencia, es posible para la pedagogía sacar algunas indicaciones fundamentales. Si, en efecto, habilidades, competencias y dominios, que caracterizan las varias formas de inteligencia, dependen del *sistema de los media* en los que ellas se "ejercitan" y si cada una de las múltiples formas de inteligencia se desarrolla "autónoma" e "independientemente" de las otras, se hace notoria la centralidad de un estudio atento de los "media simbólicos" y de los modos en los que se realiza la dialéctica "goce-utilización" de parte de los niños y de los adultos. En tal perspectiva se vuelve necesario:

1) tener en cuenta los *conocimientos* y las *competencias* que los niños, aun muy pequeños, construyen autónomamente cuando se interro-

gan sobre su mundo de vida y de experiencia. Sobre tal patrimonio de teorías y habilidades elaborado intuitivamente se puede, luego, insertar la instrucción formal;

2) dar a los niños la oportunidad de "entrar en contacto" con una gama diferenciada de sistemas de signos, en las formas en que éstos se concretan (objetos, discursos, escrituras, músicas, imágenes, etc.), para incitar, así, el enriquecimiento de su patrimonio cognitivo global en sus aspectos estructurales y funcionales;

3) brindar a los niños la oportunidad de adquirir conocimientos y competencias avanzadas de los varios lenguajes para su uso conciente y crítico. Es, en efecto, un dato incontrovertible que, en la enorme y siempre creciente riqueza y variedad de instrumentos —técnicos y lingüísticos— que las sociedades industrializadas producen, no corresponde una equivalente ingente riqueza de oportunidades formativas dirigidas a conocer y usar activa y concientemente tales media culturales. Esto comporta el grave peligro de la difusión y estabilización de formas de *nuevo analfabetismo*, en particular entre aquellas franjas de población que, viviendo en contextos social y culturalmente pobres, no tienen la posibilidad de familiarizarse con tal aparato técnico-lingüístico. En tal sentido, la intervención formativa puede ser intencionalmente dirigida a asegurar la programación de ofertas formativas capaces de asegurar a todos los niños un rico repertorio de ocasiones de aprendizaje funcionales a la activación, junto a competencias de tipo *cognitivo*, de competencias de tipo *metacognitivo*;

4) estructurar modos y formas de la intervención formativa sobre la base de las *diferencias individuales* de los alumnos respecto de la multiplicidad de los modos de adquirir y representar los conocimientos. La teoría de la pluralidad y diversidad de las mentes refuerza, en efecto, la necesidad de una diferenciación de los recorridos de la instrucción-formación. Tal diferenciación aparece prioritariamente orientada:

—a respetar, valorizar y potenciar los modos cognitivos y de adquisición de conocimientos *específicos* de cada individuo. Se trata de diversos, personales *estilos de aprendizaje* (las modalidades preferenciales por medio de las que cada uno aprende), *estilos cognitivos* (las formas privilegiadas con las que cada sujeto elabora la informa-

ción en el curso de tareas específicas), *tiempos* y *ritmos* de adquisición y cognitivos, *formas de inteligencia* (la "actitud intelectiva" dominante);[34]

—a prever, disponer y realizar una multiplicación de itinerarios, ofertas y recorridos destinados a hacer surgir cada diferente forma de inteligencia, a multiplicar los "puntos de acceso" a la adquisición de los conocimientos, a ampliar las modalidades de su conceptualización. Todo esto permite sostener a los sujetos afectados por *déficit* o *retrasos* localizados en una específica función cognitiva y de aprendizaje, ofreciéndoles caminos de aprendizaje alternativos capaces de reconocer y valorizar habilidades y capacidades no comprometidas. Permite, asimismo, valorizar a aquellos sujetos caracterizados por *superdotaciones*, que las más de las veces no ven reconocida la posibilidad y el derecho a que éstas surjan y se desarrollen plenamente. Se trata de adoptar, en este sentido, aquella suerte de *discriminación positiva* que consiste en el no dar a todos las mismas cosas, sino en el dar a cada uno lo que le sirve para un desarrollo pleno y acabado de sus potencialidades cognitivas, de sus originales y particulares recursos personales.

1.3.3. Recomposición "logos-eros" y formación multidimensional

Con la afirmación del paradigma freudiano, la realidad psíquica y nuestra lectura de ella se modificaron profundamente. Aspiraciones, elecciones, acciones, comportamientos, de los que somos protagonistas cotidianamente, se revelan el resultado de una historia evolutiva en la que se combinan, de modo único y en gran parte imprevisible, necesidades y experiencias de naturaleza conciente e inconsciente, racional y afectiva. La estructura de la personalidad adulta se presenta como el resultado de su evolución y de los modos en los que la complejidad irreducible del pensamiento y de la personalidad de cada uno interactúa con la complejidad de los acontecimientos externos en los que se involucra.

La infancia asume en esta perspectiva una importancia extraordinaria, convirtiéndose en punto de partida de todo personal, irrepetible trayecto existencial.

[34] Cfr. P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Turín, Utet, 1986; C. Pontecorvo, *Psicologia dell'educazione*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1973; A. De La Garanderie, *I profili pedagogici*, Florencia, La Nuova Italia, 1991; M. Baldacci, *L'istruzione individualizzata*, Florencia, La Nuova Italia, 1993.

El conflicto y la composición entre "principio de la realidad" y "principio del placer", las vivencias de gratificación y de confianza, junto a las de angustia y miedo, constituyen las experiencias de base que influyen, de manera a veces irreversible, sobre las formas y sobre los modos de todo el recorrido evolutivo.

La realización de una creatividad dialéctica entre instancias de conocimiento y comunicación racional e instancias de investigación e intercambio afectivo representa la condición para la construcción de una *personalidad* y de un *pensamiento* positivamente orientados hacia la vida, abiertos y disponibles a la confrontación activa con el mundo, las cosas, los animales, los individuos.

La redefinición conceptual de la infancia y de la pluralidad de las dimensiones del desarrollo, el reconocimiento de la "impronta" indeleble dejada por las experiencias infantiles en la constitución de la identidad inducen a la reflexión pedagógica a reconsiderar:

1) la necesidad de un detallado conocimiento de la génesis y de la fenomenología de la historia cognitiva y afectiva de cada sujeto en formación: la historia de los éxitos y de los fracasos, de los hechos felices y de los episodios violentos y traumáticos. Se trata de experiencias que inciden profundamente en la motivación a aprender, en la confianza en las capacidades propias, en la calidad de los vínculos de confianza y de intercambio con los adultos, en la posibilidad de construir independencia y autonomía intelectiva y afectiva;

2) la búsqueda de los modos más adecuados para conciliar e interconectar las instancias del *logos* y del *eros*, así como también para activar el desarrollo integrado de las múltiples dimensiones de la formación (intelectual y estética, ética y política, social y afectiva). Para anudar, consecuentemente, *lógicas* y *lenguajes* diferentes y, sin embargo, co-presentes y concurrentes a la construcción del pensamiento y a la definición de la personalidad: la lógica y el lenguaje de la *razón*, de la descripción, de la explicación, de la definición y de la interpretación y, paralelamente, la lógica y el lenguaje del *deseo*, de la emotividad, del sueño y de la fantasía;

3) la promoción, junto a la utilización creativa y productiva de la variedad de las múltiples formas y manifestaciones de la racionalidad, de la utilización de las múltiples formas y manifestaciones de la emo-

tividad. Todo esto con el fin de ampliar la gama de las posibilidades cognoscitivas, expresivas y comunicativas propias y para descubrir cuánto de más original y específico distingue el modo de ser propio;

4) la disposición de contextos de vida (de juego y de estudio, de socialización y de alfabetización) cualitativamente ricos y estimulantes, agradables y capaces de garantizar, sobre todo a los más pequeños, seguridad física y confianza en sus capacidades de afrontar y resolver los problemas de la realidad;

5) la realización de una funcional *continuidad* entre procesos de desarrollo e intervenciones formativas, a cumplirse por medio de un orgánico sistema de integración "horizontal" y "vertical" entre los múltiples y diferentes *lugares* y *tiempos* de la formación.

La combinación y la integración entre factores "internos" y factores "externos" del desarrollo y de la formación, la complementariedad entre las razones de la "mano derecha" y las de la "mano izquierda", entre el "pensamiento paradigmático" (el pensamiento de las ciencias) y el "pensamiento narrativo" (el pensamiento del arte),[35] entre el plano de la lógica formal y el mundo de los afectos, de las emociones y de las motivaciones, son eficazmente expresadas por dos de los más apasionados estudiosos de la cognitividad.

Argumenta con claridad Piaget:

> La vida afectiva y la cognoscitiva son, entonces, inseparables aunque distintas [...]. En efecto, no sería posible razonar, ni siquiera en matemática pura, sin tener ciertos sentimientos y, a la inversa, no existe afecto que esté privado de un mínimo de comprensión y de discernimiento.
> [...] Aquellas que el sentido común llama "sentimiento" e "inteligencia", y considera como dos "facultades" opuestas entre sí, son simplemente las conductas relativas a las personas o referidas a las ideas y a las cosas; en cada una de estas conductas intervienen los mismos aspectos afectivos y cognoscitivos de la acción, aspectos siempre indisolubles, en realidad, y que por consiguiente no caracterizan en absoluto a facultades independientes.[36]

[35] Cfr. J. S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra, op. cit.*; *id.*, *La mente a più dimensioni, op. cit.*

[36] J. Piaget, *Psicologia dell'intelligenza* (1964), Florencia, Universitaria, 1962, pp. 14-15.

Igualmente clara nos parece la sugestiva metáfora de Vigotsky:

Detrás del pensamiento hay una tendencia afectiva y volitiva. Sólo ésta puede dar una respuesta al último “porqué” en el análisis del pensamiento. Dado que ya comparamos el pensamiento a una nube cercana, que vierte una lluvia de palabras, entonces, para seguir esta confrontación imaginaria, tendremos que identificar la motivación del pensamiento con el viento que mueve las nubes.[37]

2. Cultura

2.1. El sujeto entre inculturación y aculturación

2.1.1. El descubrimiento de las diferencias culturales

El encuentro con la antropología ofrece a la pedagogía la oportunidad de tematizar y problematizar el peso que las variables culturales ejercen sobre la estructuración y sobre la evolución de la mente así como también sobre los específicos procesos de la formación.

Bruner reafirmó recientemente, de manera eficaz y sugestiva, que no se puede hablar en ningún sentido de una “mente natural” o “desnuda” porque no existe nada, en la naturaleza humana, independiente de la cultura.[38] En efecto, la mente se constituye sólo en relación con los sistemas de representación de la realidad, es decir, en relación con las “redes simbólicas”, compartidas dentro de las diversas comunidades de pertenencia. Tales redes simbólicas, conservadas y transmitidas de una generación a otra bajo la forma de tradiciones culturales (mitos, ritos, folklore, mentalidades, prácticas de trabajo, etc.) concurren a caracterizar la identidad cultural del individuo y de la entera colectividad. En tal sentido, la subjetividad individual se construye en situación, es decir, dentro de determinados contextos culturales.

La característica distintiva de la evolución humana está ligada a la particular evolución de la mente, que se desarrolló de manera tal de permitir a los seres humanos utilizar los instrumentos de la cultura [...]. La cultura, en-

[37] L. S. Vigotsky, *Pensiero e linguaggio*, *op.cit.*, p. 391.
[38] J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, *op. cit.*, p. 188.

tonces, aun siendo ella misma una creación del hombre, al mismo tiempo plasma y hace posible la actividad de una mente típicamente humana. Desde este punto de vista, el aprendizaje y el pensamiento estuvieron siempre situados en un contexto cultural y dependen siempre de la utilización de recursos culturales.[39]

Tales procesos de *inculturación*, además, aparecen permanentemente entramados a los procesos de *aculturación*, debidos a los continuos intercambios "entre" las diferentes culturas, internas y externas al contexto local de pertenencia.

Con claridad, Cirese precisa a este respecto:

Con el término *inculturación* [...] se quiere señalar de manera general el proceso o, mejor, el manojo de procesos conscientes o inconscientes, espontáneos u organizados, por medio de los que los nuevos nacidos *de un determinado grupo* sociocultural son integrados en la cultura del *grupo mismo* y, esto es, son llevados a aceptar sus valores y sus modelos, a absorber sus conocimientos, a adoptar sus concepciones y sus comportamientos; [...] con el término *aculturación* —que tuvo particular fortuna en los estudios estadounidenses, mientras que los estudiosos ingleses prefirieron la expresión *culture contact*, contacto de culturas— se comprenden los procesos de intercambio que se producen por el contacto entre culturas diversas.[40]

El tema de la *alteridad cultural* y de la relación entre pueblos y culturas diferentes estuvo (y está todavía) en el centro de un encendido debate, en el que interpretaciones de la alteridad basadas en principios del diálogo y de la confrontación se contrapusieron a interpretaciones fundadas en la discriminación, en la reclusión y en la intolerancia. Sobre la base de estas últimas fue posible racionalizar y legitimar, durante siglos, los violentos procesos de colonización perpetrados, por parte de la cultura occidental, en perjuicio de pueblos enteros privados de todos sus bienes. La expropiación más radical, en el ámbito de este arbitrario proceso de "occidentalización del mundo" se realizó respecto del íntegro patrimonio simbólico de aquellos pueblos que, frente a la devaluación y a la destrucción de las redes de representaciones de la realidad de su cultura y a la "colonización de su

[39] *Ibid.*, p. 17.
[40] A. M. Cirese, *Cultura egemonica e culture subalterne*, Palermo, Palumbo, 1978, p. 107.

imaginario", vieron astillarse el conjunto de aquellos mapas conceptuales mediante los cuales se activan los fundamentales procesos de la inculturación.

Esta violenta acción de aniquilamiento fue justificada y sostenida por la teorización etnocentrista de la inferioridad de algunas culturas (en general, las culturas extraeuropeas) respecto de otras, consideradas centrales y superiores. La ambigüedad y la arbitrariedad en las que las tesis etnocentristas basaron sus prejuiciosas interpretaciones están ligadas a una definición de la cultura elaborada sobre formas típicas de la racionalidad occidental.

El estudioso que permitió iniciar la revisión de tales discriminatorias interpretaciones fue el antropólogo inglés Edward B. Tylor (1832-1917). Convencido sostenedor de la "unidad psíquica" de todos los pueblos, Tylor saca del juego toda interpretación racista, y elabora un concepto de cultura en el que encuentran legitimidad las más variadas y diversas manifestaciones del pensamiento humano. Proponiendo a la cultura como "aquel conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la vestimenta y cualquier otra capacidad y hábito adquirido por el hombre como miembro de una sociedad",[41] Tylor reconocía igual dignidad y legitimidad a la pluralidad de las técnicas y de los instrumentos, a las múltiples formas de representación de la realidad y del hacer social, a la variedad de los credos y de los sistemas de valores elaborados en el curso del tiempo por las diversas sociedades humanas.

Toda cultura es interpretada como potencialmente análoga a otra, todo hombre es visto símil a cualquier otro, aun si —para Tylor— las culturas están colocadas en diferentes peldaños de desarrollo evolutivo. En los peldaños más bajos están los pueblos "atrasados" y, por lo tanto, "primitivos"; en los más altos, los pueblos "avanzados" y "desarrollados".[42]

[41] E. B. Tylor, "Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica" (1871), AA.VV., *Il concetto di cultura*, Turín, Einaudi, 1970, p. 7.

[42] Sobre el concepto de cultura y sobre la pluralidad de significados a ésta pertinentes, véase C. Kluckhohn, A. L. Kroeber, *Il concetto di cultura* (1952), Bolonia, Il Mulino, 1982; R. Williams, *Sociologia della cultura* [*Sociología de la cultura*, México, Siglo XXI, 1991] (1981), Bolonia, Il Mulino, 1983. Cfr., asimismo: M. Callari Galli, *Introduzione all'antropologia*, Bolonia, Il Mulino, 1971; *Id.* (editor), *Antropología ed educazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1993; U. Galimberti, "Antropologia", AA.VV., *Discipline*, Turín, Utet, 1985; I. Magli, *Introduzione all'antropologia culturale. Storia, aspetti e problemi della teoria della cultura*, Roma-Bari, Laterza, 1989^3; C. Tullio Altan, *Antropologia*, Milán, Feltrinelli, 1990.

Este método comparativo-evolutivo deja ver —más allá de las intenciones de Tylor— el límite del primer enfoque evolucionista y las contradicciones que deberá afrontar la ciencia antropológica: haber afirmado la "unidad del género humano" pero, al mismo tiempo, haber distinguido entre pueblos evolucionados y pueblos primitivos.

De tal primer planteamiento saltan algunas preguntas. ¿Con qué criterios definir "madura" y "avanzada" una cultura y, en cambio, "inmadura" y "en retraso" otra? ¿Qué características permiten proponer a una cultura como modelo al que adecuarse, al que apuntar como meta?

Por otra parte, términos como "civil", "desarrollado", "avanzado", así como "incivil", "subdesarrollado", "atrasado", referidos a pueblos y personas, se prestan a interpretaciones contradictorias y ambiguas. ¿En qué medida no sirvieron para justificar programas de intervención compensatoria que, la mayoría de las veces, se tradujeron en explotación y opresión?

Las respuestas a tales preguntas determinan el perfil de un modelo interpretativo de la diversidad cultural orientado a superar la visión gradualista que había caracterizado a la investigación evolucionista y que había terminado, pese a las premisas igualitarias y antirracistas, por confirmar un incesante etnocentrismo.

Intérprete de una radical subversión conceptual es el filósofo francés Lucien Lévy-Bruhl (1857-1939) que, en 1910, publica, en París, una obra (*Le funzioni mentali nelle società inferiori* [*Las funciones mentales en las sociedades inferiores*]) en la que toma claramente distancia del enfoque evolucionista e introduce, por primera vez, la categoría de "mentalidad primitiva". Lévy-Bruhl distingue entre dos diferentes formas de mentalidad —una "civil", también definida "lógica", y otra "primitiva", definida, en cambio, "pre-lógica"— y aclara que éstas derivan de diferentes organizaciones sociales (cada una caracterizada por códigos lingüísticos propios, tradiciones propias, sistemas de valores propios, prácticas rituales propias) y que, por lo tanto, no son entre sí, en ningún caso, jerarquizables. Con tal definición, Lévy-Bruhl intenta sostener con fuerza la inaceptabilidad de las tesis que consideran a los pueblos primitivos como pueblos en retraso respecto de la cultura occidental contemporánea, juzgada como objetiva y cualitativamente "avanzada".

Aun subrayando varias veces que la diferencia entre *mentalidad lógica* y *mentalidad pre-lógica* no tiene ninguna voluntad valorativa (antes bien, señalando los riesgos de la monocentralidad del *logos* occiden-

tal), el pensamiento de Lévy-Bruhl da lugar a numerosas, contradictorias interpretaciones.[43] El pensamiento "lógico" es el acabado y moderno; el "pre-lógico" es incompleto y demorado en su desarrollo histórico.

Consciente de tales riesgos, Lévy-Bruhl vuelve varias veces (en el curso de los estudios desarrollados en los treinta años siguientes) sobre tales cuestiones arribando a una conclusión mejor definida. Dado el hecho de que todos los pueblos comparten formas de mentalidad lógica y de mentalidad pre-lógica, cada uno de ellos presenta la "preeminencia" de un pensamiento más que del otro: por lo tanto, la especificidad de los pueblos primitivos no debe buscarse en una carencia de logicismo, sino, más bien, en una distinta orientación, dominada por la experiencia místico-afectiva.

De este modo se supera la noción evolucionista, con su asimilación de los "primitivos" a la infancia de la humanidad, y comienza a manifestarse un interés por las "estructuras invariantes", que caracterizan el "espíritu humano", independientemente de las culturas de pertenencia. La atención se desplaza, así, de la "génesis" y de la "historia" a las "constantes estructurales". La dimensión mística y afectiva es reconocida como una de estas invariantes estructurales del espíritu humano, junto a la dimensión racional.

Los problemas planteados por Lévy-Bruhl permanecen en el centro del vasto debate cultural que atraviesa la primera mitad del siglo XX sobre las relaciones entre *mythos* y *logos* en oposición al positivismo evolucionista que, en su importante defensa del pensamiento científico, había incurrido a veces en reductivas clausuras cientificistas.

2.1.2. Del relativismo lingüístico al "pensamiento salvaje"

Las investigaciones etnográficas hechas directamente entre las tribus de América del Norte y entre las poblaciones de la Melanesia, respectivamente por Franz Boas (1859-1942) y Bronislaw K. Malinowski

[43] Cfr. L. Lévy-Bruhl, *La mentalità primitiva* (1922), Turín, Einaudi, 1975; del mismo autor, cfr. *L'anima primitiva* [*El alma primitiva*, Madrid, Sarpe, 1985] (1927), Turín, Einaudi, 1948; *I quaderni* (1949), Turín, Einaudi, 1952; *Psiche e società primitive* (1910), Roma, Newton Compton, 1970. Sobre L. Lévy-Bruhl, véase, entre otros, C. Prandi, *Il pensiero di Lévy-Bruhl*, Roma, Armando, 1989.

(1884-1942),[44] promueven un nuevo análisis de las "diferencias". Utilizando el método de la "observación participante", realizada en contacto directo con las culturas estudiadas, estos autores, evitando los riesgos de abstractas generalizaciones interpretativas, pudieron recoger preciosas informaciones sobre la especificidad de las diversas organizaciones culturales. Aun confirmando el principio de la uniformidad del espíritu humano, es decir, de una base psíquica común a todos los individuos, sostuvieron la extraordinaria variedad existente entre las culturas y la necesidad de conocer a fondo la especificidad de sus articulaciones internas. Tal variedad, precisaron con énfasis, no se debe a diferentes estructuras de pensamiento (a diferentes formas de mentalidad y de lógica: una mágico-afectiva, otra racional) sino a diferentes condiciones sociales. No se puede hablar, con referencia a los pueblos primitivos, de un pensamiento carente de reflexiones: en éstos, magia y técnica coexisten y se integran.

Estos estudios, destacando las relatividades culturales, permitieron mostrar que las diferencias entre las culturas no podían ser delimitadas y definidas sobre la base de una distinción simplista entre culturas avanzadas y culturas primitivas. Estas últimas son una realidad heterogénea y policroma, que se diferencia, dentro de sí, en una extraordinaria multiplicidad de formas. Un modo para acercarse a tales diferencias era, para estos estudiosos, el análisis de la lengua. En efecto, la lengua describe la variabilidad simbólico-formal de los distintos pueblos y permite comprender los particulares modos con los que éstos representan y conceptualizan la realidad objetiva y el mundo interior. La lengua, por último, conserva y transmite, en sus estratificaciones históricas, la psicología de los pueblos y los significados colectivos codificados en las redes simbólicas tradicionales.

El nexo inquebrantable que liga *lengua*, *pensamiento* y *cultura*, esto es, que vincula determinadas formas de estructura lingüística a determinadas formas de pensamiento y de identidad cultural, lleva a un número cada vez mayor de antropólogos a recoger testimonios ora-

[44] F. Boas, *Introduzione alle lingue indiane d'America* (1908), Turín, Bollati Boringhieri, 1979; del mismo autor, cfr. *L'uomo primitivo* [*La mentalidad del hombre primitivo*, Buenos Aires, Almagesto, 1992] (1938), Roma-Bari, Laterza, 1995. Sobre la originalidad del enfoque lingüístico-antropológico de F. Boas, véase T. Tentori, *Antropologia culturale*, Roma, Studium, 1966. Cfr. B. Malinowski, *Una teoria scientifica della cultura e altri saggi* [*Una teoría científica de la cultura* , Barcelona, Edhasa, 1981] (1944), Milán, Feltrinelli, 1962.

les y documentos escritos, a catalogarlos y a conservarlos, a preservarlos de la dispersión.

En este clima de investigación se inicia la teorización de Edward Sapir (1884-1939) y de Benjamin L. Whorf (1897-1941) (una teorización que se hará famosa como "hipótesis Sapir-Whorf"),[45] basada en un relativismo cultural ligado a la pluralidad de los sistemas lingüísticos.

Una primera, directa consecuencia de la función de estímulo e incitación en clave antietnocéntrica de estos estudios es la adopción, a partir de la segunda posguerra, de numerosas resoluciones nacionales e internacionales que afirman y sostienen el total reconocimiento y la total igualdad de lenguas, culturas, etnias y credos diferentes.

Intérprete original de este clima es el antropólogo Claude Lévi-Strauss, quien sostiene el fracaso de las viejas concepciones de "progreso" y de "evolución" y reformula, ulteriormente enriquecidos, los temas del relativismo y del antietnocentrismo. Intento del autor de *Raza e historia* (1952) y *Tristes trópicos* (1955) fue el de restituir una coherencia racional a las poblaciones llamadas primitivas, corrigiendo las interpretaciones que les habían atribuido una racionalidad infantil o una mentalidad dominada por la dimensión místico-afectiva. Respecto de este objetivo, el empeño de Lévi-Strauss fue el de buscar las "estructuras lógicas" subyacentes a todas las culturas, los códigos universales sobre la base de los que se conceptualizan y organizan los datos de la experiencia más allá de las variadas modalidades de uso aplicativo.[46]

El que por años se había presentado como un antagonismo central en campo antropológico —el antagonismo entre las tesis "evolucionistas", que atribuían a los "primitivos" un *pensamiento infantil*, y las tesis "pre-lógicas" o "místicas", que observaban en ellas, en cambio, la presencia constitutiva de *fantasía* y *afectividad*— es, con Lévi-Strauss, definitivamente superado gracias al pleno reconocimiento del carác-

[45] Cfr. E. Sapir, *Il linguaggio. Introduzione alla linguistica* [*El lenguaje*, México, FCE, 1981] (1921), Turín, Einaudi, 1969; *Id.*, *Cultura, linguaggio e personalità* (1934), Turín, Einaudi, 1972; cfr. también B.L. Whorf, *Linguaggio, pensiero e realtà* (1956), Turín, Bollati Boringhieri, 1970.

[46] Cfr. C. Lévi-Strauss, *Antropologia strutturale* [*Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba, 1976] (1958), Milán, Il Saggiatore, 1978; *Id.*, *Tristi tropici* [*Tristes trópicos*, Buenos Aires, Eudeba, 1977] (1955), Milán, Il Saggiatore, 1971; *Id.*, *Le strutture elementari della parentela* [*Las estructuras elementales del parentesco*, Buenos Aires, Paidós, 1972] (1947), Milán, Feltrinelli, 1972; *Id.*, *Il pensiero selvaggio* [*El pensamiento salvaje*, México, FCE, 1964] (1962), Milán, Il Saggiatore, 1979. Sobre la obra de Lévi-Strauss, cfr. F. Remotti, *Lévi-Strauss. Struttura e storia*, Turín, Einaudi, 1971.

ter de sistematicidad y racionalidad del modo de vivir y pensar de los pueblos tribales.

Lévi-Strauss retoma, de este modo, la herencia de la última, más problemática elaboración de Lévy-Bruhl y concentra el análisis en la búsqueda de una "estructura primaria", común y generalizable a toda cultura. A tal fin, identifica en las estructuras mitológicas el punto de partida para llegar al estudio general de las "reglas" que gobiernan la cognición humana. Mitos y ritos arcaicos se convierten en la base para comprender e interpretar el funcionamiento de los procesos mentales: estos últimos son propuestos por Lévi-Strauss como ricos y articulados y, al mismo tiempo, como reducibles a específicas "constantes universales" y "leyes necesarias" con las que explicar e interpretar las múltiples manifestaciones culturales presentes en la Tierra. Desde este modelo, que liga cognitivismo y antropología, Lévi-Strauss llega a formular su tesis más conocida y sugestiva: la del *pensamiento salvaje.*

El pensamiento salvaje está dotado de una lógica coherente que se basa en "imágenes concretas" más que en "abstracciones" (como, en cambio, sucede en la lógica de las ciencias); es un pensamiento que se apoya en nexos asociativos comprensibles sólo en el marco del análisis de los contextos etnográficos de referencia. A fin de que de ninguna manera el pensamiento salvaje pueda ser interpretado en clave mística o evolucionista, Lévi-Strauss especifica que éste no debe entenderse como "pensamiento de los salvajes", sino como "pensamiento en el estado salvaje", del que pueden brotar y producirse las innumerables formas de la conceptualización humana.

En este sentido, el *pensamiento salvaje* se presenta como el lugar simbólico en el que coexisten, sumergidas, las varias actividades del pensamiento (de la magia al mito y a la ciencia, del arte al juego). Es el "denominador común" de las múltiples, creativas formas con que la racionalidad se ha manifestado y puede manifestarse. Es el pensamiento que contiene el conjunto de las posibilidades expresivas y comunicativas, cognitivas e imaginativas, estéticas y afectivas con que la humanidad construyó y continúa construyendo su historia.

De este modo, con Lévi-Strauss se afirman, ulteriormente especificados, los conceptos de *igualdad* y *diferencia.* En la cultura humana conviven muchos significados, muchos códigos, muchas lógicas, conviven dimensiones cognitivas y dimensiones afectivas. Cuando estas dos diversas instancias son separadas, la complejidad del pensamiento y de la imaginación pierde parte de su riqueza.

2.1.3. Naturaleza cultural de la mente, diferencia e igualdad

En el curso de los últimos años, la antropología profundizó, entre sus temas de análisis, el relativo a la dialéctica que existe entre "vínculos genéticos" y "producción cultural". De este modo, *naturaleza* y *cultura*, polos de la investigación por largo tiempo divididos entre diferentes ciencias (por una parte la biología; por la otra, la antropología) son enlazados y recompuestos. La cultura se muestra como intrínseca a la naturaleza humana y esta última, a su vez, es releída en sus relaciones de continuidad con la cultura.

Intérprete emblemático de esta tensión es el antropólogo Clifford Geertz, quien propone una lectura de las culturas como "sistemas ordenados de significados" entramados e intrínsecos a la dialéctica social.[47] El pensamiento humano, precisamente como la cultura (y los símbolos en los que ésta se sostiene), es para Geertz un hecho *social* y *público*. Su hábitat, la "casa natural del pensamiento", es "el patio, la plaza, el mercado": todos lugares que permiten un "tráfico" de símbolos y señales, un orden propio y su recomposición continua y socializada.

El enfoque "paleoantropológico" (como Geertz mismo define su investigación) es, en este sentido, radical: el hombre "es el animal más desesperadamente dependiente" de los mecanismos extragenéticos de control de símbolos, esto es, de la cultura.

Objeto de estudio del antropólogo se vuelven, así, el "significado" y las "interpretaciones" (diversificadas de acuerdo con las culturas) con las cuales el hombre trata de dar un sentido a su existencia y a su hacer.

La antropología contemporánea llega, a lo largo del trayecto recién delineado, a reconocer que todos los hombres son entre sí "iguales" porque poseen análogos mecanismos neurobiológicos de elaboración del pensamiento y que, al mismo tiempo, todos los hombres son entre sí "diferentes", porque son capaces de elaborar y organizar de manera autónoma y original las incitaciones (perceptivas, lingüísticas, cognitivas y afectivas) que recibe del ambiente social y cultural.

[47] Cfr. C. Geertz, *Interpretazione di culture* [*La interpretación de las culturas,* Barcelona, Gedisa, 2000] (1973), Bolonia, Il Mulino, 1987; *Id.*, *Antropologia interpretativa* (1983), Bolonia, Il Mulino, 1988.

2.1.4. Mundos locales e intercultura

Se ha visto que no existe una mente libre de condicionamientos culturales, porque la mente misma es el resultado de la interiorización de los instrumentos producidos por una determinada cultura.

Es en los contextos de las diferentes culturas (en los "mundos locales") donde hombres y mujeres constituyen "significados" y los negocian y, como consecuencia de esto, producen lenguajes, mitos, arte, ciencia: en breve, cultura.

> Tanto la biología como la cultura actúan localmente. [En efecto], si es verdad —explica Bruner— que es imposible comprender totalmente la acción humana sin tener en cuenta sus raíces biológicas evolutivas y sin entender, al mismo tiempo, cómo es interpretada, qué significado le es atribuido por los actores que están involucrados en ella, es también verdad que no se la puede entender totalmente sin saber cómo y dónde está *situada*.[48]

La atención respecto de esta extraordinaria y contradictoria variedad de "mundos locales" se presenta como condición irrenunciable para un proyecto, político y educativo, que quiera prevenir y eliminar prejuicios y hostilidades (a los que la alteridad se encuentra a menudo expuesta) y que, al mismo tiempo, quiera valorizar, en clave propositiva, los recursos de creatividad que la diversidad trae con sí.

De aquí la necesidad de un enfoque pedagógico orientado a promover un conocimiento profundo del mundo cultural de los niños extranjeros que, en gran número, frecuentan hoy nuestras escuelas. Esto con el fin de evitar que la potencial riqueza de su diferencia pueda quedar sofocada y se traduzca en factor de fracaso escolar y de exclusión social.

2.2. Secuelas pedagógicas. Educación para la diferencia y "pensamiento migratorio"

2.2.1. La diferencia como valor y como recurso

Las contradicciones inherentes al concepto de *diferencia*, como es interpretado en los estudios antropológicos, asumen un relieve particu-

[48] J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, *op. cit.*, p. 181.

lar en el debate pedagógico, sobre todo en lo que concierne a un proyecto intercultural orientado al reconocimiento y al respeto de formas de pensamiento, de credos, valores y comportamientos diferentes.

Si, por un lado, gran parte de los antropólogos comparte la convicción (acreditada por las investigaciones en campo psicológico y neurobiológico) de que existen formas de pensamiento comunes a todos los pueblos, por el otro lado, las peculiaridades culturales efectivamente recabadas en las diversas sociedades hacen por lo menos esencial que se indague sobre los modos —totalmente particulares— en los que el pensamiento se estructura y es usado en el ámbito de culturas diversas. La dirección de estudios que parece surgir es la de una antropología cada vez más atenta a los resultados de las investigaciones paleontológicas y neurobiológicas y a las indicaciones que éstas brindan sobre los caracteres "distintivos" propios de cada cultura y sobre los caracteres "supraculturales" que mancomunan a todos los seres humanos.

Precisamente en relación con la investigación de lo que mancomuna a todos los hombres y las mujeres y de lo que distingue a una cultura de la otra, la antropología se plantea como lugar de tematización de la compleja dialéctica igualdad-diferencia.

Sobre esta base, el debate sobre la intercultura se abre a varias puntuales especificaciones. Se trata de un debate que va en el sentido del reconocimiento del "derecho a la diferencia", aun denunciando el uso a menudo ambiguo que se hace de tal concepto. Cada cultura, en efecto, presenta aspectos "dobles", de estancamiento y de regresión, de creatividad y de productividad, que hacen desechable tanto una exaltación acrítica de las diversidades como su negación. Tales simplificaciones se transforman, en efecto, en jaulas interpretativas que impiden a las culturas —a todas las culturas— interrogarse sobre sus aspectos débiles, analizarse y confrontarse, enriquecerse con "otros" elementos innovadores, sin por ello disipar y traicionar los rasgos de su especificidad.

El difícil problema de la contemporaneidad es, por lo tanto, el de "tener juntas" y conciliar *universalidad* y *particularidad*, *globalidad* y *localismo*, evitando que las legítimas instancias de universalidad se traduzcan en homologación totalitaria con la consecuente reducción de la variedad de formas de vida y de cultura, de lenguajes y de inteligencias. Con la exclusión, esto es, de la posibilidad de *ser* "de otro modo" y de *pensar* "diversamente". Al mismo tiempo, la igualmente legítima

defensa de las particularidades debe evitar el riesgo de quedar atrapada en las trampas del localismo, aprisionada en el culto de las raíces, víctima de aquella "obsesión identitaria" causa de violentas divisiones, de conflictos y de prejuiciosas discriminaciones.

Desde tal perspectiva, *identidad* y *alteridad* se presentan como categorías cuya profundización parece irrenunciable en el marco de un análisis pedagógico orientado a individuar los mecanismos y los procesos de discriminación de la diferencia cultural y a prefigurar recorridos alternativos de interculturalidad.

2.2.2. Descentramiento y educación intercultural

Para combatir estereotipos y prejuicios y encaminar la realización de una *ciudadanía multicultural* y *transnacional,* hospitalaria y abierta, es necesario elaborar y poner en práctica un vasto proyecto de de-condicionamiento cultural articulado en una doble vertiente: la vertiente de una *reforma de la cultura* y la vertiente de una *reforma del pensamiento.*

En lo que respecta a la reforma de la cultura, se trata de poner en discusión aquel proceso de "occidentalización del mundo" que, iniciado con la modernidad, se tradujo en indelebles genocidios, en violentas expropiaciones materiales y, sobre todo, en una aún más violenta y exhaustiva expropiación del mundo simbólico de los pueblos conquistados.

Contra esta lógica de la expropiación es necesario construir un espacio de comunicación nuevo y vasto, capaz de promover una práctica de confrontación de informaciones, conocimientos y experiencias libre de estereotipos y prejuicios. Se trata, en otras palabras, de incitar y promover concretas oportunidades de difusión de conocimientos apropiados en torno de las múltiples formas de arte, de lengua y de pensamiento que diversifican a los pueblos de la Tierra, a las variadas tradiciones históricas, a la pluralidad de los modelos éticos y existenciales con los que cada uno de ellos elabora y reelabora la experiencia, valora e interpreta el tiempo y el espacio.

De ese modo, la reforma de la cultura se plantea en la perspectiva de hacer operativo el proyecto de una sociedad democrática y pluralista, en la que sea posible, esto es, soldar *ciudadanía* y *justicia, igualdad* y *diferencia*: la unitariedad de la ley con la diversidad de las culturas.

Sin embargo, la construcción de una *nueva cultura* (una *transcultura* capaz de "atravesar" las culturas individuales) exige necesariamente el inicio de una *reforma del pensamiento* orientada a la promoción de un pensamiento capaz de *descentrarse* de las redes lingüísticas y simbólicas de la cultura de pertenencia para acceder a otros códigos y sistemas de valor.

La democracia, en ese sentido, se configura como objetivo, todavía no alcanzado, de un proyecto pedagógico articulado que requiere un amplio proceso de aprendizaje colectivo, capaz de romper visiones monoculturales y autocentradas, abatir barreras físicas y simbólicas todavía no superadas, garantizar a todos los hombres y las mujeres el respeto de los derechos humanos y civiles fundamentales.

La escuela, en esta perspectiva, se presenta como "laboratorio de intercultura", es decir, como lugar donde realizar actividades de de-condicionamiento cultural, es decir, de de-construcción de modos de "sentir", de "pensar" y de "vivir", estructurados en una larga tradición de etnocentrismo.

Se trata de poner a punto oportunidades concretas en las que poder "desmontar" órdenes cognitivos, identitarios e imaginativos rígidos y autocentrados y, paralelamente, de proyectar y realizar *pensamiento intercultural* e *identidad plural*.

En lo que concierne a la construcción de un "*pensamiento intercultural*", es necesario incitar el pasaje de un pensamiento *axiomático* a un pensamiento capaz de emanciparse de las seguridades de un código único y totalizador y abrirse a la contingencia y a la creatividad de códigos diversos y múltiples; de un pensamiento *autocentrado* a un pensamiento capaz de mirar la realidad desde puntos de vista diversos; de un pensamiento *rígido* y *jerárquico* a un pensamiento dispuesto a la colaboración, a la solidaridad, a la confrontación y a la cooperación, capaz de "salir" de su "centro" identitario para comprender al "otro". Se trata, en otras palabras, de construir un *pensamiento des-centrado*, capaz de alejarse de su sistema normativo, ético y existencial para encontrar la pluralidad de los mundos vitales y de las culturas.

En lo que concierne a la construcción de una "*identidad plural*", es necesario incitar el aprendizaje de la tolerancia respecto de la tensión y de la angustia de naturaleza existencial a las que el encuentro con la diversidad cultural a menudo da lugar. En ese sentido, es necesario promover un "descentramiento identitario" (paralelo al descentramiento cognitivo) por medio del cual problematizar la idea de *identi-*

dad como valor absoluto, resultado último y definitivo de la evolución personal respecto del cual el encuentro con la diversidad cultural se plantea como oscura amenaza. La identidad, por el contrario, es el fruto dinámico y nunca concluido de una autónoma autoconstrucción que se realiza en la incesante interacción con la alteridad. La identidad se configura, hoy más que nunca, como una identidad plural respecto de la que el encuentro con el "otro" constituye, para el sujeto, una preciosa fuente de enriquecimiento y transformación de sus modos de ser y de pensarse en el mundo.

La construcción de un *pensamiento intercultural*, capaz de moverse en las diferencias, de captar los nexos y de interconectar "varias" lógicas, "varias" lenguas, "varios" lenguajes, así como la construcción de una *identidad plural*, realizada por medio de procesos de contaminación y contacto, requiere una profunda revisión de los programas escolares y de las fuentes culturales.

De aquí la urgencia de iniciar una necesaria reescritura de los currículos disciplinarios y de los libros de textos, en gran parte todavía estructurados sobre paradigmas etnocéntricos y monoculturales.

Ciencia y *tecnología*, *historia* y *geografía*, *religión* y *filosofía*, *arte* y *literatura*, *poesía*, *cine*, *teatro*, *música*, redefinidos en clave intercultural, se presentan como el concreto campo de estudio y de experiencia, en el que realizar aquellos "ejercicios hermenéuticos", de vinculación y enlace, diferenciación e integración, por medio de los que relativizar las miradas interpretativas propias y multiplicar las perspectivas desde las que leer el mundo.[49]

[49] F. Susi, *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Milán, Franco Angeli, 1988; AA.VV., *Il bambino colorato*, Florencia, La Nuova Italia, 1990; D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Florencia, La Nuova Italia, 1992; G. Zanniello (editor), *Interculturalità nella scuola*, Brescia, La Scuola, 1992; F. Poletti (coord.), *L'educazione interculturale*, Florencia, La Nuova Italia, 1992; G. Zanniello (coord.), *Interculturalità nella scuola*, Brescia, La Scuola, 1992; L. Amatucci, *La scuola nella società multietnica: lineamenti di pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola, 1994; L. Operti (editor), *Sguardi sulle Americhe: per un'educazione interculturale*, Turín, Bollati Boringhieri, 1995; G. Favaro, A. Genovese (editores), *Incontri di infanzie: I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*, Bolonia, Clueb, 1996; D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola: accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Florencia, La Nuova Italia, 1997; L. Operti (editor), *Cultura araba e società multietnica: per un'educazione interculturale*, Turín, Bollati Boringhieri, 1999; F. Susi, *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando, 1999.

3. Sociedad

3.1. El sujeto entre familia, escuela, ciudad

3.1.1. Procesos e instituciones de la socialización

El análisis de las relaciones sujeto-sociedad nos permite tematizar el papel de los procesos de socialización (por medio de los que el sujeto entra en contacto con el mundo, lo modifica y es, a su vez, modificado por éste) en la construcción de la identidad personal y social. A tal fin es oportuno partir de una de las definiciones más exhaustivas dadas al término "socialización", entendida como

> [...] conjunto de procesos por medio de los cuales un individuo desarrolla a lo largo de todo el espacio de la vida, en el curso de la interacción social con un número indefinido de colectividades —normalmente a partir de la familia o de una organización que la sustituye en los primeros años de vida, cuando el niño es física y psicológicamente dependiente de otros— el grado mínimo, y en ciertas condiciones, grados progresivamente más elevados de competencia comunicativa y de capacidad de prestación, compatible con las exigencias de su supervivencia psicofísica en una determinada cultura y en un determinado ámbito de civilidad, en relación con tipos variables de grupo o de organización aptos para brindarle esos medios en formas de intercambio y adecuados a sus sucesivos estadios de edad.[50]

Tal definición permite captar la complejidad del término a partir de las variables puestas en juego, que conciernen al *conjunto de las instituciones* involucradas en el proceso de socialización así como también a las *formas* y a los *modos* por medio de los cuales el sujeto estructura progresivamente las relaciones, las normas y los saberes que regulan el hacer social. Permite, asimismo, captar inmediata y claramente que la socialización se configura esencialmente como *proceso* y no como *resultado* (como "producto"). Incluso, con más propiedad, la socialización resulta como "conjunto de procesos", lo que indica la variedad y el entramado de recorridos, de situaciones, de dinámicas, de eventos individuales y colectivos que caracterizan a la socialización *primaria* y *secundaria.*

[50] L. Gallino, *Diccionario de sociología*, México, Siglo XXI, 1995, pp. 799-802.

Con la primera nos referimos al conjunto de los eventos sociales que se estructuran en los primeros años de vida y que son confiados a la familia y, en particular, a la relación diádica entre madre e hijo. Con la segunda nos referimos a todos los procesos subsiguientes, en primer lugar los activados dentro de las instituciones escolares, para luego referirnos a los otros contextos sociales como el mundo de los pares, los lugares del tiempo libre y las sedes del trabajo.

Aunque todavía válida, la distinción entre socialización primaria y socialización secundaria debe ser revisada a la luz de las profundas transformaciones, estructurales y culturales, que instituciones sociales fundamentales como la familia y la escuela sufrieron en el curso de los últimos cincuenta años.

En lo que concierne a la socialización primaria, ésta aparece hoy condicionada por una *inédita intercambiabilidad* de papeles entre madre y padre y, ambos, por la presencia de diversos *agentes de cuidado* (eventuales *baby sitter* o educadoras de jardín maternal) desde los primeros meses de vida. Hipotetizar que los padres —y en particular la madre— puedan no representar más los únicos modelos imitativos del niño no implica una pérdida de peso y de especificidad de la familia en la primera socialización porque, aunque aumenten en cantidad y calidad las relaciones con otras figuras adultas, las dinámicas familiares en esta fase mantienen su carácter de esencialidad y de crucialidad respecto del desarrollo sucesivo del sujeto.

Años importantes, entonces, los relativos a la fase de socialización primaria y al papel desempeñado por la familia, pero no del todo resolutivos, definitivos y "conclusivos" respecto de la estructuración de la personalidad del individuo y de la interiorización de los valores de fondo de la cultura en la que participa. En referencia a éstos, en efecto, hoy más que antes la socialización secundaria —relativa a los años sucesivos y a la variedad de las instituciones sociales implicadas— cumple una fundamental función integradora respecto de la cumplida por la socialización primaria.

Los conceptos de *sistema polivalente* y de *socialización para toda la vida* ayudan a describir mejor la compleja articulación en la que se despliegan hoy los procesos de la socialización. Éstos, en efecto, aparecen enteramente atravesados por complicadas negociaciones y renegociaciones de relaciones "dentro" de y "entre" los diversos grupos e instituciones sociales. Todo esto no excluye, sin embargo, la necesidad de profundizar ulteriormente el análisis de aquellas que

permanecen —no obstante un replanteamiento incluso radical de papeles y funciones— las dos instituciones principales encargadas de la construcción de los procesos de socialización: la *familia* y la *escuela*.

Tal análisis implica en particular el papel contradictorio —de dependencia y conformización, o bien de emancipación y liberación—[51] cumplido por aquéllas, a lo largo de la historia, en lo relativo a las funciones asignadas a los procesos de inculturación y de socialización.

Esta doble clave de lectura atraviesa los diferentes modelos sociológicos que, particularmente en el siglo XX, afrontaron y tematizaron importantes conceptos (implicados en los de socialización y de inculturación) como los de *mutación* y de *integración*, de *uniformización* y de *conflicto*, de *dependencia* y de *subordinación*.

Es en particular la Escuela de Francfort la que, en los estudios sobre la génesis y sobre la fenomenología de la personalidad autoritaria, orienta su análisis hacia los procesos de dependencia y de sumisión promovidos y sostenidos por las estructuras educativas, sobre todo por la familia. En esto, dichos estudios se contraponen al enfoque funcionalista que en la variedad de sus posiciones —de Durkheim a Talcott Parsons (1902-1979), de Merton al funcionalismo pedagógico de Dewey— en algunas casos aparecía explícitamente orientado a justificar y garantizar la estabilización social, en otros se mostraba disponible a sostener el cambio social interpretado y propuesto como oportunidad de desarrollo y de mejoramiento de la calidad de la exis-

[51] Cfr. E. Durkheim, *La sociologia e l'educazione* (1922), Roma, Newton Compton, 1971; M. Weber, *Economia e società* [*Economía y sociedad*, México, FCE, 1987] (1922), Milán, Edizioni di Comunità, 1961. Sobre la perspectiva funcionalista y sobre su modelo educativo, cfr., entre otros, T. Parsons, *Il sistema sociale* [*El sistema social*, Madrid, Revista de Occidente, 1966] (1951), Milán, Edizioni di Comunità, 1965, y L. Gallino, *Dizionario di sociologia*, cit. Un amplio tratamiento de los orígenes y de la evolución histórica del concepto de "socialización" y de las teorías que sobre éste se produjeron hasta hoy está en V. Persichella, *Socializzazione e sistema formativo*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 1991. Un reconocimiento crítico útil para individuar las diferentes corrientes ideológicas que, del comportamentismo al cognitivismo, trataron los problemas de la socialización está en R. Collins, M. Makowsky, *Storia delle teorie sociologiche* (1972), Bolonia, Zanichelli, 1980. Para un tratamiento de los temas y de los problemas ligados a los procesos de la socialización, cfr. R. Moscati (editor), *La sociologia dell'educazione in Italia*, Bolonia, Zanichelli, 1990; L. Ribolzi, *Sociologia e processi formativi*, Brescia, La Scuola, 1993; L. Gallo, *Problematica sociale dell'educazione e realtà educativa del territorio*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 1996; P. P. Donati (editor), *Sociologia del terzo settore*, Roma, Carocci, 1998; M. I. Macioti, *Sociologia generale: i processi sociali nelle società industriali avanzate*, Milán, Guerini, 1998.

tencia del individuo y de la comunidad. Piénsese, en particular, en la gran confianza en la fuerza de una educación activa y progresiva que es la base del pensamiento de Dewey y sobre la cual éste funda una auténtica sociedad democrática. Para Dewey, educación y socialización coinciden en lo sustancial: objetivo de la educación es, en efecto, por una parte la adaptación a las costumbres y a los ideales de la sociedad a la que el sujeto pertenece; pero por la otra es, también, acción de cambio social por medio de la libre expansión de la autonomía del sujeto. La fuerza progresista y de mejoramiento de la educación activa garantiza, de este modo, la posibilidad de valorizar las subjetividades individuales, invirtiendo en la inteligencia infantil, adecuadamente incitada en la escuela, donde el niño tiene la posibilidad de aprender "con" los otros y, por consiguiente, de hacer al mismo tiempo ejercicios de democracia. El nexo educación-democracia es, en efecto, central en el pensamiento de Dewey:

> Democracia y educación, como dije, mantienen entre sí una relación de reciprocidad. Y esto implica no sólo que la democracia es en sí misma un principio educativo, sino que la democracia no puede durar y, mucho menos, desarrollarse sin la educación entendida en sentido estricto, la educación brindada en la familia y especialmente en la escuela. La escuela es el instrumento esencial de distribución de todos los valores y las finalidades de un grupo social. [...] la escuela de la democracia, si cumple su deber de instrumento educativo, contribuye a la idea democrática de que el conocimiento y el saber, es decir, la facultad de la acción, se vuelven parte de la inteligencia y del carácter propios del individuo.[52]

3.1.2. La familia posnuclear y su papel de mediación social

No obstante las radicales transformaciones y las auténticas "convulsiones" que sufrió a lo largo de los últimos cincuenta años, la familia ha mantenido un papel relevante en todo el sistema social. Se trata, entonces, de individuar aquellos factores que, aun habiendo modificado profundamente su estructura y tareas, hacen todavía de la familia una institución necesaria dentro de una sociedad distinguida por los caracteres del cambio y de la transición continua.

[52] J. Dewey, *L'educazione di oggi* (1940), Florencia, La Nuova Italia, 1961, pp. 460-61.

Los diferentes enfoques de estudio pusieron en evidencia que la solidez de la institución familiar es vinculable a su extraordinaria *adaptabilidad* a los sucesos y a las transformaciones histórico-sociales, económicas y culturales. Tal adaptabilidad, a su vez, es consecuente con la *naturaleza poliforme* del instituto de la familia. Incluso cuando hablamos de familia "tradicional", preindustrial y patriarcal, en realidad nos referimos a situaciones familiares diversísimas entre sí, según las épocas, las áreas geográficas, las clases sociales, los niveles culturales. Una diversificación que, por encima de todo, atraviesa la historia misma de cada núcleo familiar, en el sentido de que un miembro que hoy ocupa un determinado papel está destinado, con el curso del tiempo, a ocupar otro: un hijo se convierte en hermano y después en padre, y en tío y en abuelo: "dentro de las familias, como dentro de las células, el movimiento es perenne".[53]

La flexibilidad de la institución familiar es asimismo directamente vinculable a algunos *factores de tipo cultural* que indudablemente determinaron importantes transformaciones en la lógica de las relaciones entre cónyuges, entre padres e hijos, entre núcleos familiares respecto de la comunidad social íntegra. Piénsese, por ejemplo, en cómo el cambio del papel de la mujer en la familia y en la sociedad contribuyó a dar dinamismo a una institución que por siglos se había servido precisamente de la función femenina para garantizar inmutabilidad institucional y "reproducción de lo idéntico" por medio de la educación.

El dato más evidente ligado a tales cambios es la difusión de uniones libres, así como también de nacimientos naturales; cada vez más presente es la condición de *single*; crece el número de las familias constituidas por cónyuges sin hijos; disminuyó sensiblemente la presencia de familias formadas por varios núcleos familiares, es decir, con la convivencia de abuelos y de otros parientes pero, al mismo tiempo, aumentaron los núcleos familiares "reconstruidos", es decir, forma-

[53] P. Melograni (editor), *La famiglia italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1988, p. V. Sobre la cuestión, cfr. también S. E. Dizard, H. Gadlin, *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna* (1990), Milán, Franco Angeli, 1997; C. Saraceno, *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bolonia, Il Mulino, 1998; M. Cusinato, F. Cristante, F. Morino Abbele, *Dentro la complessità della famiglia. Crisi, risorse, cambiamenti*, Florencia, Giunti, 1999; M. Malagodi Togliatti, L. Rocchietta Tofani, *Famiglie multiproblematiche*, Roma, Carocci, 2002.

dos por cónyuges divorciados con hijos de matrimonios precedentes; prácticamente desapareció la convivencia con terceras personas, es decir, la presencia de domésticos bajo el mismo techo, típica de la familia decimonónica.

Se configura cada vez más la imagen de una familia que, aun manteniendo la función de esencial *estructura de sostén* de cada uno de sus componentes, a su vez se revela necesitada de sostén por parte de una red de servicios, públicos y privados, formales e informales, que constituye el modelo de la *community care*,[54] hoy difundido también en Italia. Las teorías relativas a este modelo se fundan en la convicción de que precisamente activando redes de sistemas de ayuda dentro de la comunidad, organizadas tanto "en" la comunidad como "por" la comunidad misma, es posible afrontar las profundas laceraciones que permanentemente acechan a una sociedad expuesta a los riesgos de la alienación y de la dependencia intelectual y valorial. En ese sentido, las *nuevas tipologías de los servicios para las familias* se configuran como oportunidades de encuentro, de agregación y de socialización no sólo para los niños sino también para todo el núcleo familiar, sin excluir a los ancianos. Éstas se caracterizan, entonces, por la posibilidad que ofrecen de ayudar y sostener a la familia a repensar y reestructurar, según una nueva lógica, las relaciones intra e inter-generacionales, optimizando los recursos presentes dentro de cada núcleo familiar y poniéndolos a disposición también de otras familias, revalorizando el trabajo de cuidado y las competencias y los saberes de que disponen las personas, las familias y las redes sociales. En tal marco de referencia, por medio de un diverso modo de entender y estructurar el vínculo relacional entre padres e hijos, la familia de la sociedad contemporánea puede ser un activo y constructivo agente de *mediación social* entre las jóvenes generaciones y la sociedad:

> Nace, para decirlo brevemente, una *familia posnuclear*, o familia *relacional*, que debe redefinir completamente las modalidades de educación y socialización de los hijos. En un contexto en el que se perdió gran parte de la memoria histórica, sea como *ethos* tradicional, sea como *ethos* de la primera modernidad, y en el que la simple comunicación no es suficiente para vivir

[54] Entre otros, cfr. M. Bulmer, *Le basi della community care* (1987), Trento, Erickson, 1992; F. Folgheraiter, P.P. Donati (editores), *Community care*, Trento, Erickson, 1991.

sensatamente, la socialización debe ser repensada como una modalidad de mediación social; los padres median todavía las relaciones entre los hijos y la sociedad. Nace entonces un nuevo modo de entender y practicar la socialización como "guía relacional" de los hijos [...] Esta última implica un "saber ponerse en relación" con los hijos aprendiendo a gestionar el contexto intersubjetivo y de la sociedad circunstante de modo tal de hacer lo más autónomas posible a las nuevas generaciones.[55]

El "paradigma relacional" reconoce la potente carga afectiva y simbólica que presenta la familia y el papel determinante que ésta reviste en la construcción de identidades, ciertamente más complejas que en el pasado.[56]

La interacción constructiva entre los miembros de la familia, la red de sostén que ésta es capaz de activar —si es, a su vez, adecuadamente sostenida por un sistema de interconexiones institucionales, en la lógica del *sistema formativo integrado*— constituyen los recursos fundamentales para que el niño entre en contacto y se apodere de los instrumentos cognoscitivos, comunicativos y culturales indispensables para instaurar nuevas relaciones, para descubrir e interactuar con nuevos mundos sociales. En una palabra, para estructurar gradualmente los sentimientos de solidaridad, de colaboración, de cooperación indispensables para una práctica de valores universalmente compartidos, como la libertad, la igualdad, el respeto de sí pero también de los otros (de otros cada vez más diversos por edad, por género, por lengua, por fe, por color de la piel).

[55] P. P. Donati, "La famiglia come 'soggetto educativo' nella società relazionale", B. Vertecchi (editor), *Il secolo della scuola*, Florencia, La Nuova Italia, 1995, p. 52. Véase también P. P. Donati, I. Colozzi (editores), *Giovani e generazioni: quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bolonia, Il Mulino, 1997; P. P. Donati, *Manuale di sociologia della famiglia*, Roma-Bari, Laterza, 2001[3].

[56] Cfr. G. Cives, *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, Padua, Piccin-Nuova Libraria, 1990; N. Galli, *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, Brescia, La Scuola, 1997; R. Viganò, *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 1997; M. G. Contini, *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*, Florencia, La Nuova Italia, 2002.

3.1.3. La escuela de la igualdad y de la diferenciación formativa

El siglo XX constituyó, indudablemente, el "siglo de la escuela",[57] por la progresiva disminución del fenómeno del analfabetismo y el aumento contemporáneo de los niveles de escolarización, a partir de los grados escolares más bajos hasta la formación universitaria. Un fenómeno, sin embargo, caracterizado por evoluciones e involuciones, por grandes aperturas democráticas y ambiguas operaciones de restauración y de clausura, por grandes reconocimientos acerca del fundamental papel social de la escuela y por pruebas igualmente marcadas de escasa capacidad de la misma respecto de una efectiva función de movilidad y de progreso social.

A todo esto se agrega la multiplicación de modelos interpretativos y de *teorías de la escuela* extremadamente diferenciadas, alternativamente orientadas a destacar el papel de emancipación social y, viceversa, el de conformización y de estabilización del sistema de ideas y de valores de la clase dominante. En tal sentido se desarrolla, en el curso de los años, un largo y controvertido debate sobre la efectiva posibilidad, por parte de la escuela, de garantizar la *igualdad* de las oportunidades formativas. Al acceso de los chicos a la escuela, en efecto, no siempre corresponde su éxito, a causa de una serie de mecanismos de control, selección y discriminación que actúan a menudo de manera oculta y subterránea. El tema de la igualdad de las metas formativas dio lugar, por lo tanto, a una multiplicidad de tesis y de propuestas relativas a su puesta en acción, así como también relativas a una pluralidad de modelos interpretativos acerca de la capacidad de tales proyectos de actuar en sentido de emancipación o, viceversa, de estabilización social.

Respecto de los problemas recién delineados, los estudios y las investigaciones posteriores sobre el papel de la escuela continuaron mostrando y profundizando los mecanismos de selección y de discriminación social aún activos en la escuela pero —paralelamente— pudieron verificar y valorizar la indiscutible función de "concientización" y de emancipación intelectual, social y cultural de las clases subalternas realizada, precisamente, por medio de la alfabetización y la instrucción. La progresiva difusión de la escuela de masa, no exenta de

[57] Cfr. B. Vertecchi (editor), *Il secolo della scuola, op. cit.*

contradicciones y de involuciones, se demostró, en efecto, capaz de activar vastos procesos de democratización y de progreso social. Superando y archivando las teorías desescolarizadoras, que en los años setenta habían propuesto la definitiva eliminación de la escuela como institución coercitiva e improductiva y su sustitución con la perspectiva de una "sociedad educante", es decir, con un modelo antiinstitucional y difuso de educación, el debate de los últimos años dirigió las nuevas orientaciones de estudio a la investigación y a la proyectación de una escuela capaz de actuar concreta y productivamente en sentido de la igualdad formativa,[58] es decir, del éxito formativo para todos.

A tal fin, la instancia principal es la de *subvertir* la lógica según la cual son los alumnos quienes deben adecuarse a la institución escolar —actuando de tal modo en función de conformización y de estabilización social—, mientras que el objetivo de una escuela auténticamente renovada debe ser el de modificarse y reestructurarse *en función* de las exigencias del alumno, quien es sujeto activo y partícipe, y está directamente implicado, desde los primeros años de vida, en la construcción de su propia historia y de una sociedad auténticamente democrática.

En ese sentido, se afirma un modelo de escuela fuertemente reproyectada, atenta a la calidad de la organización del contexto formativo, a la flexibilidad de los currículos y de los modelos de programación y de evaluación, a la personalización de métodos y de estrategias, constantemente sintonizada en las diferencias lingüísticas y culturales, así como también en las especificidades aprenditivas y emocionales de sus alumnos.

Actuar en función de democratización y de innovación de la institución escolar significa, entonces, entre otras cosas, apoyarse fuertemente en la difusión de un modelo de escuela basada en la *personali-*

[58] En el ámbito de la vasta literatura sobre la escuela, con particular referencia a los temas y a los problemas que conciernen a la escuela italiana, cfr. G. Cives (editor), *La scuola italiana dall'unità d'Italia ai nostri giorni*, Florencia, La Nuova Italia, 1990; B. Vertecchi (editor), *La scuola tra realtà e utopia*, Florencia, La Nuova Italia, 1995; A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Florencia, La Nuova Italia, 1993; Id., *Il sistema scolastico italiano: profilo storico*, Roma, Nis, 1996; L. Ribolzi, *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 1997; M. Dei, *La scuola in Italia*, Bolonia, Il Mulino, 1998; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2001[4]; S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milán, Mondadori, 1999.

zación formativa y en la *individualización de los recorridos de instrucción*. La individualización —entendida como la posibilidad concreta de recortar las características curriculares y estructurales de la escuela sobre las especificidades aprenditivas, comunicativas y emotivas de cada alumno— permite garantizar y sostener, ya a partir del jardín de infantes y de la primaria, la construcción de habilidades/competencias sólidas y estables en el tiempo y en los diferentes contextos de uso. En efecto, con la individualización se opera el pasaje de la enseñanza centrada en los contenidos disciplinarios —presentados de manera homogénea a estudiantes diversos— a la enseñanza centrada en el alumno, incitado a convertirse en constructor, junto al docente, de su proceso de aprendizaje.

3.1.4. La socialización difusa en la ciudad multimedia

La actual sociedad compleja y de la transición encuentra en la ciudad el lugar concreto y, aún más, simbólico, donde se cruzan el deseo de romper confines y barreras territoriales y la necesidad de radicación y de estabilidad, la búsqueda de libertad y la necesidad de vínculos y de seguridades existenciales.

Resultado de la estratificación de las múltiples experiencias históricas, la ciudad representó a lo largo de los siglos, ya sea el lugar de la vida cotidiana más sufrida e imperceptible, ya sea el espacio de la utopía en la que proyectar esperanzas y deseos.[59]

"Ciudad" es muchas cosas: es la residencia donde se habita, la escuela y el lugar de trabajo. "Ciudad" es la iglesia, el bar del barrio, es el conjunto de los kioscos, de los cines, de los estadios, de los restaurantes, de los jardines. "Ciudad" es, incluso, el sistema de los servicios sociales, culturales y de tiempo libre en los que se realizan las experiencias formativas paralelas e integradoras a la de la escuela.

Es en este complejo retículo urbano que hombres y mujeres construyen su identidad social: experimentan y confrontan ideas, hacen elecciones de comportamientos determinados, se adhieren a reglas y comparten valores, adoptan estrategias comunicativas, se enriquecen

[59] Para una lectura pedagógica, cfr. F. Frabboni *et al.*, *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, Florencia, La Nuova Italia, 1990; F. Frabboni, L. Guerra (editores), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bolonia, Cappelli, 1991.

de experiencias y conocimientos, elaboran su dimensión de personas libres, de ciudadanos democráticos.

Respecto de todo esto, es evidente que la ciudad contemporánea se ofrece como lugar de la "comunicación dilatada" y de la "sociabilidad difusa". Es ésta una forma de socialización eficazmente definida como *in-mediata*,[60] en la que la transmisión cultural se presenta *horizontal* (los contenidos son seleccionados "desde abajo", por el sujeto que socializa), *poco formalizada* (no estructurada intencionalmente), *difusa* (realizada en situaciones de comunicación múltiples y diversificadas: amistosas, recreativas, laborales, multimedia). La socialización se verifica, entonces, por medio de una densa red de intercambios comunicativos y sociales en los que el sujeto experimenta la problematicidad de la realidad política, social y cultural. Por un lado, todo sujeto parece capaz de seleccionar autónomamente sus estilos y sus modelos de vida; por el otro, la manifiesta desorganicidad y variabilidad de las opciones esconde la presencia de recorridos de elección ya presupuestados, rígidos e instrumentales, orientados al consumo y al mantenimiento de un inalterable sistema de estratificación social.

En el universo de códigos, lenguajes y señales que la ciudad expresa es necesario, entonces, adquirir múltiples, racionales tomas de conciencia. Es necesario activar una *libertad problemática*, sensible a las diferencias y a la pluralidad, capaz de moverse entre instancias múltiples: de los hombres y de las mujeres que habitan la ciudad, pero también del ambiente ecológico más integral (del paisaje, del suelo y del subsuelo, del aire, del agua, de los demás sistemas vivientes).

La ciudad posmoderna es, por lo tanto, el lugar de la comunicación generalizada, de una "explosión comunicativa" que cambia profundamente la naturaleza misma de la sociedad y del saber comportando elevados peligros de fragmentación y de extravío dentro de un sistema de símbolos laberíntico y problemático. Y, sin embargo, la ciudad multimedia es también el lugar privilegiado de la contemporaneidad, capaz, como dice Lyotard, de "afinar nuestra sensibilidad por las diferencias".[61] En muchos aspectos, el problema se concen-

[60] Los rasgos salientes de los modos específicos en los que se realizan los procesos de socialización en las actuales sociedades complejas son analizados en M. Morcellini, *Passaggio al futuro. La socializzazione nell'età dei mass media*, Milán, Franco Angeli, 1992. Cfr. también, E. Forni, *La città di Batman*, Turín, Bollati Boringhieri, 2002.

[61] J.-F. Lyotard, *La condizione postmoderna* [*La condición posmoderna*, México, Rei, 1990] (1979), Milán, Feltrinelli, 1991, p. 7

tra, precisamente, en la relación entre multiplicación y fragmentación de la oferta simbólica y las potencialidades de emancipación que ésta alimenta; en la relación, incluso, entre "desarticulación" y "enriquecimiento" experiencial y existencial.

Queriendo circunscribir el discurso a las formas específicas en las que se realiza la socialización por medio de la comunicación multimedia, es necesario referirse a los espacios (desde la familia hasta la escuela y la "ciudad multimedia") y a los modos con que se ramifica el flujo comunicativo de los nuevos media.

En tal sentido, debe profundizarse la relación (y el impacto que se produce) entre las *formas de saber* transportadas por los nuevos media (con su particular estructura) y los *procesos cognitivos* del sujeto que goza de aquéllos (con su particular estructura). Frente a una *cultura en mosaico*,[62] entonces, que ofrece al sistema cognitivo humano un flujo de mensajes fragmentariamente yuxtapuestos sin una construcción ni un punto de referencia común, deben ponerse en evidencia las estrategias comunicativas nuevas y complejas que el sujeto es incitado a activar.

El flujo comunicativo, en efecto, se compone de ítems "granulares", articulados según las reglas de gramáticas diferenciadas y, sin embargo, organizados en un conjunto complejo de remisiones simbólicas. Las competencias de decodificación demandadas al sujeto no son, de este modo, limitables al simple conocimiento explícito de los particulares códigos comunicativos, sino que conciernen también a la *práctica* efectiva del *intercambio comunicativo* entre emisor y receptor, en el que el conocimiento de los múltiples sistemas simbólicos se interconecta con la posibilidad del sujeto de poner totalmente en juego su sistema de conocimientos, de enriquecerlo y de transformarlo, activando una vasta red de referencias simbólicas.

En tal sentido, se discutió y redimensionó el modelo tradicional de la comunicación, rígidamente *monodireccional* y *pasivizante*. Los tintes negativos de estas interpretaciones son atemperadas por una corriente de cauto optimismo que individua en la complejización del evento comunicativo interesantes y positivas potencialidades.[63] La comunica-

[62] Cfr. A. Moles, *Sociodinamica della cultura*, Bolonia, Guaraldi, 1971 [*Sociodinámica de la cultura*, Madrid, Alianza, 1984].

[63] Cfr. al respecto la interesante argumentación ofrecida por A. Piromallo Gambardella, *Dal mito al paradosso. Le vie "altre" della conoscenza*, Magreglio, Shakespeare and Company, 1988; *Id.* (editor), *Luoghi dell'apparenza. Mass media e formazione del sapere*, Milán, Unicopli, 1993.

ción multimedia involucra al usuario en un juego comunicativo en el que es llamado a contribuir activamente (con sus intencionalidades y con su patrimonio de conocimientos y competencias) en la construcción del "texto" comunicativo:

> Un texto no es nunca considerado como un objeto definido de una vez para siempre [...] sino como un proyecto que se define en cada una de sus aventuras comunicativas, en las relaciones entre los interlocutores que lo eligen como elemento de intercambio y que lo usan todo menos pasivamente, aplicando a él intencionalidades y tácticas.[64]

Más allá de toda —incluso comprensible— controversia, desde un punto de vista pedagógico sigue siendo relevante que la *transmisión cultural* expresada por los media, aun caracterizados por una decidida "in-mediatez", presente los caracteres de una fuerte codificación comunicativa. Todo esto posibilita nuevos resultados formativos radicalmente renovados.

Es verdad, en efecto, que en el sujeto confluye una multitud de mensajes que circulan —conectándose, atrayéndose o ignorándose alternativamente— de manera escasamente formalizada. Por otra parte, sin embargo, la conformación "en mosaico" del flujo comunicativo no impide que los "pedazos" que lo componen estén altamente formalizados, según las reglas de los diversos lenguajes (escrituras, imágenes, sonidos). La inmersión en tal conjunto *puntiforme* de incitaciones expone al riesgo de la dispersión en laberintos de informaciones y saberes fragmentados y contradictorios. Expone, esto es, al riesgo del "aniquilamiento" comunicativo: de la pérdida total del *control* del flujo informativo, de la *parálisis* de la comunicación misma.

El sujeto que realiza sus elecciones de comportamiento, éticas y valoriales se encuentra, de este modo, frente a dos posibilidades. La primera es la de perder la orientación ante la heterodirección de los códigos de la comunicación, de abandonarse pasivamente a una fruición "ciega" e inconsciente. La segunda es la de enfrentar el flujo de mensajes e informaciones, de proceder activamente a la consciente decodificación de sus múltiples sentidos.

En tal marco de referencia, las investigaciones sobre la comunicación contribuyen a la articulada problematización de fundamentales

[64] G. Bettetini, *Tempo del senso*, Milán, Bompiani, 1979, p. 53.

cuestiones de interés pedagógico. Se trata, en primer lugar, de analizar el tipo de socialización que las instituciones comprometidas, a diverso título, en la comunicación multimedia realizan en las actuales sociedades complejas: cuáles son los modos de la elaboración cultural actuada por los varios media; cuál es la resonancia de la socialización multimedia en el sujeto de la información.

En segundo lugar, se torna irrenunciable explorar la relación que existe entre la acción socializante de los media y la de las demás instituciones encargadas de la socialización: cuáles son los nexos existentes y cuáles los nexos posibles entre las diversas sedes formativas intencionales y entre instituciones intencionales e instituciones no intencionales.

Esta articulada serie de investigaciones contribuye a individuar el papel específico del sujeto de la socialización dentro de aquel espacio comunicativo vasto, eficazmente definido "aldea global": los márgenes de su libertad de elección; las posibilidades de gestión activa (consciente) de tales elecciones; la importancia de la formación dirigida a la decodificación de los diversos códigos; la importancia de una posible *educación para la elección* en un mundo en el que los confines entre "real" y "virtual" aparecen cada vez más esfumados e inaprensibles.

3.2. Secuelas pedagógicas. La formación distribuida y la escuela como comunidad científica de enseñanza recíproca y de aprendizaje cooperativo

3.2.1. La continuidad formativa entre los múltiples lugares de la socialización y de la alfabetización

La investigación puso en evidencia la *pluralidad* y la *complejidad* de los lugares de la interacción social y de la formación (la familia, la escuela, la ciudad), brindando una imagen de *sociedad* y de *socialización* extremadamente interesante para la reflexión y la práctica pedagógicas. Es una imagen nada tranquilizadora de fenómenos altamente complejos, en cuyos confines la articulación de los papeles, de las funciones y de las relaciones entre los diferentes actores y sedes sociales a menudo se dispersa en una red difícilmente descifrable e inteligible.

En particular, la investigación supo individuar y subrayar la incidencia que determinadas formas de organización social y determinados modelos de socialización tienen sobre los procesos de interiorización

de las normas y de los comportamientos (intelectuales, afectivos, ético-sociales). Los resultados de la investigación social resultan fundamentales, en particular, porque revelaron las posibilidades y los riesgos de cada una de las diferentes sedes de la socialización: potencialmente idóneas para promover procesos de autonomización intelectual y ético-social y, al mismo tiempo, peligrosamente inclinadas a favorecer procesos de homologación y de estandarización de ideas y comportamientos.

La *familia* se confirma una vez más como insustituible sede de la primera socialización, lugar privilegiado para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los primeros años de vida. Al mismo tiempo, los profundos cambios estructurales que la implicaron (dentro de las transformaciones igualmente radicales del contexto social general) la volvieron, en cierto modo, más frágil y mayormente expuesta a los riesgos de la disgregación y de la fragmentación.

Junto a la familia, también la *escuela* y la *ciudad* aparecen contradictoriamente atravesadas por mutaciones sociales en curso. En tal sentido, la *escuela* aparece expuesta a la doble posibilidad de afirmarse como sede de estratificación y estabilización de las jerarquizaciones sociales y, viceversa, como garante de iguales y generalizadas oportunidades formativas y, consecuentemente, de igualdad y de democracia sociales. La *ciudad*, con su rico y articulado entramado de lugares, ocasiones y actividades de encuentro y de comunicación, se presenta también caracterizada por una doble valencia. En efecto, se ofrece, al mismo tiempo, como espacio físico y simbólico de pleno y positivo desenvolvimiento de la vida intelectual y social o, en cambio, como espacio de privación, de exclusión, de marginalidad.

Entre los múltiples factores de las transformaciones sociales y culturales en curso (transformaciones del mundo del trabajo, globalización de los mercados, innovaciones técnicas y científicas, alargamiento del promedio de vida y envejecimiento de la población, etc.), el sistema de las comunicaciones multimedia se impone, entonces, a la reflexión pedagógica por su papel cada vez más decididamente connotado por los caracteres de la *invasividad*. Se hace evidente, en efecto, junto a lo positivo de un "sistema" tan versátil y seductor como es el sistema multimedia, la preocupación por los resultados incontrolables consecuentes a tal versatilidad y seducción.

El examen de la naturaleza "doble" y ambivalente de los procesos de socialización mostró el papel que escuela-familia-extraescuela pue-

den desempeñar en la activación de los procesos de emancipación y liberación o, por el contrario, de subordinación y dependencia. Hizo explícita, en otras palabras, la responsabilidad que el sistema socio-formativo entero tiene en la estructuración y en la construcción de pensamiento y personalidades críticas y creativas. Tarea de la pedagogía es, entonces, la de profundizar la especificidad de los varios contextos educativos, de valorizar su aporte particular y original respecto del sistema de la formación, de individuar e intervenir oportunamente en las áreas de riesgo y de vulnerabilidad social.

En particular, la pedagogía está comprometida con *delinear hipótesis* de un posible enlace entre las diferentes sedes de la socialización, así como también con elaborar concretos *proyectos de intervención* destinados a exaltar las diversidades que caracterizan a cada una de las varias sedes de socialización pero, sobre todo, a individuar las estrategias y los modos para enlazarlas. Desde tal perspectiva, la pedagogía está interesada en favorecer la activación y la experimentación de modelos de colaboración y cooperación interinstitucionales, para la proyectación y la administración de intervenciones pensadas y dispuestas en sentido de un sistema formativo "integrado" y "permanente". Se trata, en síntesis, de un modelo que, en el plano institucional, aspira a lograr una verdadera y propia alianza pedagógica entre las instituciones intencionalmente formativas y que, en el plano cultural, está comprometido con promover una orgánica integración entre los diferentes lugares de la educación, respetando las especificidades, evitando las superposiciones, exaltando los nexos de colaboración y de recíproco sostén.

3.2.2. Igualdad de oportunidades formativas y democracia

Entre los múltiples lugares de la educación, unificados en el modelo del sistema formativo integrado, la escuela mantiene un papel de prioritario relieve. En efecto, ésta se califica, respecto de las otras sedes formativas, como *lugar especializado* e intencionalmente preparado para *aprender a aprender*. Gracias a la presencia de adultos competentes (los docentes), de instrumentos y medios aptos para facilitar el aprendizaje, de espacios equipados y de tiempos cuidadosamente organizados para potenciar la capacidad, la disponibilidad y el placer de aprender por parte de todos los alumnos, la escuela tiene la posibilidad de recibir y reconocer las miles de diversidades

de que son portadores los alumnos, convirtiéndolas en sentido de democracia y de respeto de los modos específicos de pensar y de ser de cada uno.

Para lograr tal objetivo, las más recientes intervenciones legislativas en materia de reordenamiento estructural y curricular de la institución escolar “aceleraron” significativamente el proceso de *autonomía* y de *descentralización* funcional de las unidades escolares; esto precisamente con el fin de poder recortar la oferta formativa sobre las necesidades concretas y circunstanciadas de cada alumno, porque cada uno de ellos expresa una pregunta educativa que merece ser amplia y cualitativamente escuchada y satisfecha. De este modo, la escuela se plantea como lugar del *derecho a la diferencia* —por ende, como lugar de estructuración de las identidades— pero también como espacio de socialización amplia y diversificada, apta para “preparar” a encuentros y confrontaciones cada vez más vastos y múltiples. Esto es posible justamente porque la escuela representa una *comunidad científica de estudio comunitario y de aprendizaje mutuo*, esto es, donde se aprende “junto” a los otros y donde se experimenta la riqueza de los intercambios comunicativos y relacionales. La peculiaridad del aprendizaje escolar —lo que justifica y legitima la función de la institución escolar— es, entonces, la de ser un *aprendizaje compartido*, permitido y potenciado por la posibilidad de socializar las formas del pensamiento, así como también las del comportamiento. Todo el proceso de adquisición del conocimiento depende de las relaciones que se establecen entre los sujetos, en el curso de las diferentes actividades de construcción compartida en torno de las formas culturales del saber, histórica y socialmente determinadas. De ese modo, el “razonar bien” se estructura como una actividad prioritariamente social, que se construye y se ejercita en el contexto de la argumentación con los otros, por medio de productivas experiencias de conflicto socio-cognitivo, activadas en la confrontación-intercambio entre los puntos de vista, múltiples y diferentes, que se entraman y dialogan casi naturalmente en el contexto escolar. Incluso, tal situación colaborativa determina, en un modo igualmente natural, la necesidad de investigar y de explicitar las dimensiones procesales del conocimiento: es el *pensamiento metacognitivo* y autorreflexivo, indispensable para la construcción de aquel *pensamiento de la complejidad, de la diferencia y del cambio* considerado ya indispensable para moverse y para saber gestionar, de manera experta y competente, los saberes y los valores de la sociedad contemporánea.

La escuela, entonces, alienta a *pensar juntos*, a *confrontarse* y a *negociar conocimientos* y *experiencias* y, de ese modo, a adquirir el modelo de la cooperación y del intercambio intelectual y relacional. Promoviendo, así, aquella *emancipación cultural* capaz de permitir a cada individuo —por medio de una inteligencia "entrenada" socialmente— hacer elecciones pero, al mismo tiempo, respetar las de los otros, pedir el reconocimientos de sus derechos teniendo conciencia de sus deberes, beneficiarse de todas las posibilidades de progreso intelectual y social, pero también asumir sus responsabilidades, en un intercambio de experiencias que se tiñe con los colores de la participación y de la confrontación democrática.

En síntesis. La complejización de los conocimientos, la estructuración reticular de los sistemas de las comunicaciones y de los intercambios, la globalización de los mercados son fenómenos que caracterizan, ya de manera estable, a la sociedad contemporánea, modificando profundamente los modos de ser y de pensar, las formas de trabajo, el sistema de comportamientos y la organización entera de las experiencias personales y colectivas. Estas transformaciones requieren, para poder ser afrontadas y gobernadas activa y críticamente, altos niveles de competencias/habilidades conceptuales y prácticas, flexibilidad mental, creatividad y equilibrio emotivo, a fin de evitar los fenómenos siempre acechantes de la homologación y de la estandarización cognitiva, relacional y emotiva. Sobre todo, a fin de afrontar la desorientación que deriva de la excesiva cantidad de estímulos y de informaciones, cuyo crecimiento exponencial termina, a menudo, por inhibir la capacidad de selección-organización de los conocimientos mismos, creando nuevas formas de marginación cultural y social. Desde esta perspectiva, la oferta formativa de la escuela sigue siendo —hoy más que nunca— la más idónea para proveer conocimientos, competencias, alfabetos y registros comunicativos, como factores esenciales de participación democrática en el control y en la gestión política, cultural y social.

TERCERA PARTE

LOS LUGARES Y LOS TIEMPOS DE LA EDUCACIÓN

1. EL SISTEMA FORMATIVO EN UNA SOCIEDAD DEL CAMBIO

PRESENTACIÓN. LAS CINCO TENDENCIAS DE CAMBIO SOCIOCULTURAL

Aun persistiendo la despiadada "tijera" económico-social que corta en seco nuestro planeta en países ricos y países pobres, no se puede dejar de reconocer que un general aumento de la *calidad de vida* está atravesando a todos los continentes: mérito indiscutible de los logros de la investigación tecnológico-científica (empezando por las ciencias médicas), de las conquistas salariales y normativas de los sindicatos (ingresos más elevados, reducción del horario y más aceptables condiciones de trabajo), del incremento de la obligación escolar y de la duración global del período de formación. Todo esto contribuyó a extender la duración de la vida. Y, por tanto, a reclasificar las edades generacionales empezando por la *infancia* y por la *senilidad*: la primera, destinada a alargarse considerablemente por vía de la elevación de la obligación escolar (hasta los dieciséis y, quizás, incluso hasta los dieciocho años del joven); la segunda, destinada a prolongar cada vez más las fronteras de la cuarta y, tal vez, también quinta edad generacional. Serán, de este modo, las *clases generacionales* las que tomarán el lugar de las *clases sociales*.

1. Primera tendencia: el alargamiento de los ciclos vitales

¿Cuáles son las cifras positivas (los puntos/más) y negativas (los puntos/riesgo) atribuibles a esta primera línea de cambio sociocultural?

Las cifras positivas. Sin sombra de duda, se contabilizan como "puntos/más" el alargamiento de los estadios iniciales (infancia) y conclusivos (senilidad) de las edades generacionales.

Antes que nada, debe recibirse con favor una más prolongada, sólida y madura *formación de base* del futuro ciudadano-trabajador: la extensión de la obligación escolar (y del relativo período de la escolarización-formación inicial) resulta garante —en perspectiva— ya sea de

un equilibrado e integral desarrollo de la personalidad infantil (así como también adolescente y juvenil), ya sea de una formación técnico-profesional flexible y convertible, capaz de adaptarse con rapidez a los cambios que implicarán al mundo del trabajo bajo los apremios de la investigación tecnológico-científica.

Luego, debe recibirse con favor un más prolongado y cualitativo período de "jubilación", en el que el anciano podrá cultivar el noble jardín de la *educación permanente*: cuyos frutos, bien saboreados y consumidos, se ofrecen como terapia eficaz (verdadero y propio "contraveneno") a la enfermedad del envejecimiento. Educación permanente para el anciano significa asegurar un entrenamiento cotidiano de las facultades primarias que dirigen los *potenciales cognitivos*, la *salud de la mente*: la memoria, la comprensión, la interpretación, la aplicación, el análisis, la síntesis, la intuición, la invención, etcétera. El "footing" diario de la mente vale como medicina milagrosa, capaz de desacelerar los irreversibles procesos físicos de senilización.

El aumento de la población anciana debería jugar positivamente como mecha explosiva para sacudir a la opinión pública de todos los continentes (ricos y pobres) a tomar conciencia de la centralidad de la *calidad de la vida senil* en nuestra época histórica. A partir de la condición social del anciano, de su ser sujeto-de-derecho de servicios públicos (la casa, la sanidad, la seguridad social, etc.) a menudo insuficientes y a veces hasta inexistentes. Todo en defensa de los derechos sancionados por la *Carta europea de los ancianos*: la salud física, la subsistencia económica, la vida social y cultural.

Las cifras negativas. Sin sombra de duda, los "puntos/riesgo" son *todos* imputables a la creciente negación colectiva hacia las edades generacionales "marginales": negación que concurre a legitimar las actuales, discriminatorias *políticas escolares* (consagradas a la infancia) y *sociales* (consagradas al anciano). Son políticas que en estos últimos tiempos pusieron en estado de suspensión —bajo el apremio de un "neoliberalismo" desenfrenado y salvaje— el modelo social del Welfare State, y, con él, la salvaguarda de los derechos de ciudadanía. Así, en nombre de la contención del gasto público, el Estado progresivamente cerró las canillas de financiamiento de los servicios sociales y formativos (asistencia, salud, escuela, trabajo) a favor de las franjas débiles (infancia, vejez, personas con minusvalías), pobres (desocupados y marginados sociales) y en riesgo (anomalías, toxicodependen-

cias). Las políticas neoliberales, antes que apuntar a reconvertir en sentido de eficiencia y productividad el archipiélago de los servicios colectivos (sociales y culturales), prefirieron accionar la cuchilla del corte indiscriminado del gasto público. Esta opción de política económica se funda en una falsa premisa ideológica. El "truco" reside en idealizar colectividades nacionales como sumatorias de sujetos "iguales" (en cuanto a estatus económico-social): cuando, en verdad, las edades generacionales (de las que la infancia y la vejez son estadios marginales), las raíces familiares, étnicas, sexuales son "variables" generadoras de sujetos desiguales, diversos. La cuchilla neoliberal, en otras palabras, consagra la *naturalidad de las desigualdades*: con el resultado de dar más a quien tiene más. Apagar la luz del Estado sobre las políticas sociales y culturales significa traicionar el derecho al "garantismo" social y cultural de los que los débiles, los pobres y los sujetos en riesgo deberían gozar en verdaderas y auténticas colectividades democráticas.

Para la *infancia*, un Estado "renunciante" en cuanto a programación y desarrollo de las *políticas escolares* significa sufrir duramente la tijera de la selección-discriminación formativa por medio de los dispositivos clásicos de la mortalidad escolar: repitencia, expulsión, dispersión ("mortalidad": en lo que melancólicamente Italia es el furgón de cola en las clasificaciones europeas de la Comunidad de los dieciséis).

Para la *tercera edad*, un Estado "renunciante" en cuanto a *políticas sociales* significa cubrir de tinieblas tanto la vertiente *social y colectiva* del mundo de la vejez (servicios, asistencia, seguridad social), como la vertiente *privada e individual*: esta última debe ser sostenida con fuerza si se quiere asegurar sentido y valor a la *dimensión subjetiva* (a la interioridad existencial) de la vida personal del anciano.

2. Segunda tendencia: la explosión de la cultura simbólica

El "megáfono" del 2000 hace resonar con insistencia esta noticia: es inminente el cambio del actual escenario de la *cultura difusa*. Los paisajes de la información-formación asumirán —éste es el anuncio— un rostro nuevo, fruto de una espectacular revolución de los consumos culturales: que culminará en el pasaje del testigo (y de la "hegemonía") del sistema cultural *de masa* (los mass media: prensa escrita, radio, cine, televisión) al sistema cultural *personalizado*, a demanda indi-

vidual (los personal media: informática, telemática, robótica). Los mass media entregarán, entonces, el primado de la cultura difusa a los apremiantes e intrusivos alfabetos digitales computarizados: dotados de una poderosa *invasividad cognitiva* por vía de la iteratividad y capilaridad de su "campana semiótica" (de sus lenguajes "simbólicos").

¿Cuáles son las cifras positivas (los "puntos/más") y negativas (los "puntos/riesgo") atribuibles a esta segunda línea de cambio sociocultural?

Las cifras positivas. Sin sombra de duda, se contabilizan como "puntos/más" el crecimiento exponencial de la próxima galaxia *semiológica* y *lógica*: ésta, flotando en ondas electrónicas, pondrá a disposición del usuario (del niño como del adolescente, del adulto como del anciano) —24 horas sobre 24 sentado en el sillón, frente a la pantalla, con el control remoto en la mano— ya sean miles de millones de *páginas de información* (memorizadas en gigantescos bancos de datos: una suerte de poderoso y actualizado libro de texto), ya sea la oportunidad de analizar y elaborar el *software cognitivo* por medio de propios itinerarios lógicos y hermenéuticos (recortados a pedido y sobre registros lingüísticos e interpretativos de cada usuario individual). La explosión de la *cultura simbólica* de los nuevos media signará su punto/cambio, por tanto, en la periferización planetaria de la *alfabetización primaria*, en el conspicuo incremento de las *oportunidades de autoinstrucción* y en la *democratización* (llegará a todos en "tiempo real") de la información fresca del día.

Las cifras negativas. Sin sombra de duda, los "puntos/riesgo" son todos imputables a la otra cara de la medalla (incluso decorada de méritos formativos) de la cultura simbólica: a la cual da rostro la imagen perversa de una expansiva alfabetización *débil*. A esta cifra/no de la cultura simbólica dedicamos entera la tercera línea de cambio sociocultural, precisamente por la excepcional importancia que tiene en campo pedagógico y didáctico.

3. Tercera tendencia: la alfabetización débil

La otra cara de la luna de la cultura "simbólica", la alfabetización débil, marca el punto de disolución de la alfabetización primaria (como

capacidad de transmitir, recibir y comprender los conocimientos) en formas difusas de reduccionismo y esterilización mental: meramente inducidas, receptivas, fruitivas. Cercada y martillada sin descanso por una gigantesca nube electrónica, la alfabetización primara encontrará el paso cerrado para subir a su segundo piso, donde maduran las formas "superiores" del pensamiento (alfabetización secundaria: elaboración-reconstrucción de los conocimientos, observación-descubrimiento de nuevos saberes, varios métodos de acercamiento a los problemas de la cultura, etc.). De aquí su rendición y su obligación a dejar el camino libre a procesos cognitivos débiles alimentados por registros lingüísticos "restringidos" y por mecanismos argumentativos e inquisitivos *inducidos* por el "monitorpensamiento".

Por ende, las nuevas fronteras de la alfabetización electrónica y computarizada esconden detrás de la esquina algunos puntos/riesgo, algunas trampas que abren la puerta a la llegada de la "onda larga" de la alfabetización débil. Veámoslas.

Primera trampa. El consumo de los nuevos alfabetos parece poner inexorablemente a la infancia (como a las demás edades generacionales) en situación de continuo *aislamiento/soledad* del contexto social y del grupo de los pares. Vale decir, los nuevos alfabetos podrán trabar brutalmente a la vida social (las relaciones/agregaciones interpersonales, la convivialidad) al punto de causar su caída vertical y hasta su "desaparición". La multiplicación de situaciones de *diálogo a botón* y de *coloquio con el robot* parece destinada ineluctablemente a esterilizar y anular el natural deseo del hombre y de la mujer de dialogar-jugar-pensar con los otros.

Segunda trampa. El aprovisionamiento "personalizado", en gigantescas bases de datos, de las *necesidades/demandas individuales* de información y de conocimientos entraña el riesgo de sumergir a la humanidad bajo las olas de saberes desmigajados, fragmentados, moleculares. Bombardeados por esta torrencial lluvia cognitiva, el hombre y la mujer de esta época histórica difícilmente serán capaces de captar y enlazar los hilos de una colosal "madeja" cognitiva. Luego, de entender los nexos que unen los muchos anillos dispersos del conocimiento. Tomados individualmente y aislados de un marco lógico/formal de conjunto, los nuevos alfabetos podrían dar vía libre a una erudición de contornos mágicos, irracionales, supersticiosos.

Tercera trampa. Los nuevos visores (televideo, videotel, pay tv, etc.) producirán una verdadera y propia inundación de *imágenes* y de *palabras escritas.* Una cultura "simbólica" *prefabricada*: supercongelada, metálica, sin alma. Con el resultado de expropiar al usuario del uso-consumo de modalidades de conocimiento sintonizadas con la *acción*, la *manipulación de las cosas*, el *contacto directo con la realidad.* El doble primado de la imagen (alfabetos tradicionales) y del código escrito (nuevos alfabetos) está poniendo en "estado de suspensión" tanto al lenguaje hablado como al corporal. Más aún: en la vida de todos los días, la oralidad y la gestualidad son reprimidas y mutiladas cada vez más. El descarrilamiento de la palabra y del cuerpo de las "vías" de la comunicación lleva ineludiblemente a la destrucción de la fuerza cultural de los lenguajes: que está en la *pluralidad* de sus códigos y de sus funciones. Es decir, la función de *comunicación social* (la vía para "hablar" con los otros), la función *cognitiva* (la vía para "pensar", para representar simbólicamente el mundo), la función *expresiva* (la vía para "transportar" emociones-sensaciones, para confesar sentimientos).

Por esto, la alfabetización débil marcará su punto/cambio con el triunfo de la *civilización de la imagen.* Una cultura icónica que incita, sí, a conocer y a fantasear, pero con demasiada frecuencia en planos que exigen un esfuerzo cognitivo mínimo, una reducida concentración y elaboración mental: favoreciendo y multiplicando, con eso, actitudes hechas de superficialidad y de dispersión intelectual.

4. Cuarta tendencia: el aumento del tiempo libre

La sólida dilatación del tiempo libre se contabiliza, también, a favor de la *economía inmaterial*, que contribuye no poco a reducir los horarios del trabajo ejecutivo y que, en perspectiva, podría comprimir también la cantidad de horas escolares (cuando las aulas estén dotadas de software didáctico informático y telemático).

Poner en la mira pedagógica el tiempo libre significa tomar algunas fotografías sobre un nuevo planeta existencial y social, diseminado de potencialidades positivas pero también de no pocos puntos/riesgo. Su signo distintivo es la impetuosa *subjetividad de la demanda fruitiva*, con su consecuente inestabilidad, movilidad, mutabilidad. ¿Cuáles son las cifras positivas (los "puntos/más") y negativas (los "puntos/riesgo") atribuibles a esta cuarta línea de cambio sociocultural?

Las cifras positivas. Sin sombra de duda, se contabilizan como puntos/más de la agresiva expansión del tiempo libre los que desembocan en la explosión de la *subjetividad de la demanda*: más relax, más diversión, más información-formación (las tres "*D*" enfáticamente anheladas, en los años sesenta, por J. Dumazedier: el *Délassement*, el *Divertissement*, el *Développement*).[1] Una "subjetividad" del consumo del *free time* que maximiza la opción individual en un espectro muy amplio de posibilidades fruitivas. Vale decir: el tiempo libre se hace símbolo de vivencias de libertad que están a mil kilómetros de distancia de las gravosas y, a veces, esclavizantes del trabajo.

En particular, son los horizontes de la *fantasía*, de la *invención* y de la *creatividad* los que podrían ser iluminados por un inteligente uso del *loisir*: una suerte de clic, de mecano gigante de la creatividad, tanto infantil como juvenil, tanto adulta como senil. J. P. Guilford distingue dos modalidades de pensamiento productivo: "convergente" y "divergente". El primero apunta directamente hacia el campo de las respuestas posibles: *plausibles* y *correctas* (el pensamiento que es generalmente convocado en el tiempo del trabajo). El segundo no se preocupa tanto de dar respuestas correctas, como, más bien, de descubrir soluciones inhabituales y originales por medio de las cuales poder, luego, inventar problemas "nuevos".[2] Si se lo deja divergir, el pensamiento puede apresar aspectos del mundo *inéditos* respecto de los descontados y convencionales: construyendo, con ello, un personal *diccionario de la fantasía* (el pensamiento que debería ser convocado en el tiempo libre).

Las cifras negativas. Sin sombra de duda, es imputable como "punto/riesgo" la otra cara de la "luna" de la *subjetividad de la demanda* (una demanda, se ha dicho, caracterizada por la inestabilidad, movilidad, mutabilidad). Alimentada por una lluvia torrencial y atractiva de *ofertas*, la demanda de *loisir* se hace parcelada y fraccionada: transmutando el mismo *free time* en tiempos y espacios (individuales y colectivos) de archipiélago molecular, en un sistema policéntrico de los recursos/ofertas.

[1] Cfr. J. Dumazedier, *Vers une civilisation du loisir*, París, Gallimard, 1962, pp. 15 y ss.

[2] Cfr. J. P. Guilford, *The nature of human intelligence*, Nueva York, McGraw-Hill, 1967, pp. 76 y ss.

Es decir: la industria de los consumos está irrumpiendo progresivamente en los territorios del tiempo libre por el excepcional valor de mercado que asegura un *loisir* orientado hacia los consumos de masa.

Parece suficiente activar —por medio de una sabia dirección de la oferta— mecanismos de inducción de las elecciones, de minimalización de las opciones, de sagaz condicionamiento (en términos de uniformización/nivelación/modelación) de los consumos colectivos para obtener un alto rédito por la inversión económica.

La apertura y la incursión del mercado de los consumos de masa en el tiempo libre crean, por consiguiente, los presupuestos para un espacio de fértil desembocadura de la producción (y para la sobreproducción) que se convierte rápidamente en terreno de inversión de capitales de seguro y proficuo rendimiento.

El signo distintivo del mercado de los consumos de masa es el asfixiante y totalizador presidio ejercido sobre el "cuerpo" íntegro del tiempo libre. Mientras la familia y la escuela invaden y deciden sobre el *cuánto* (la extensión del *free time*), sobre el *cuándo* (el palimpsesto cotidiano del *loisir*), sobre el *dónde* (los ambientes del juego), sobre el *con quién* (qué compañeros) —pero dejan en las manos del chico la opción sobre el *qué* (si interactuar con los juguetes, con el video, con las historietas, u otros)—, los nuevos dueños del vapor, por su parte, no sólo reivindican el derecho a decidir sobre el cuánto/cuándo/dónde/con quién, sino que pretenden también invadir en forma duradera el qué (los contenidos), vistiendo así al usuario con el traje del atónito e indefenso espectador.

Particularmente corrosiva y devastadora nos parece la irrupción de las *agencias privadas* (del mercado "de pago") en los espacios vespertinos del tiempo libre infantil.

Su efecto explosivo es el de desmigajar, de hacer astillas el tiempo libre: pulverizado —por medio de una sabia y "computarizada" planificación en microtiempos (media hora, una hora)— en secuencias parceladas disfrutables con taxímetro por los niños.

El mercado del *loisir* vespertino "privado" propone (en horarios con "contador") una variopinta colección de opciones recreativas: desde la gimnasia-danza-judo hasta el patinaje-natación-tenis y la práctica de hobbies-bricolaje, entre otros. Su divulgación es vistosa en áreas urbanas con el despliegue de una red capilar de *instituciones privadas* (de pago, con cuotas diferenciadas según la calidad y elitismo del servicio, y consecuente composición social por clase) que termi-

nan por gozar de una ambigua función de *suplencia* de una intervención pública gravemente en retraso en el *loisir* de masa entendido como *servicio social*: a ser programado y gestionado democráticamente con instrumentos públicos.

La imagen perversa que surge con vigor de esta industria institucional del tiempo libre es la de un sujeto (los chicos, en particular) empaquetado en los tiempos vespertinos y depositado en una cadena de montaje del *loisir*, donde todo está ya prefijado: la sucesión de las horas (el cuándo) y de las sedes (el dónde), la formación de los grupos (el con quién), la secuencia de las actividades a realizar en cada encuentro (el qué).

Para concluir. El tiempo libre, invadido por una inundante subjetividad fruitiva, se trasmuta forzadamente en un puzzle de miles de oportunidades lúdicas. Con el resultado de tener que enfrentar las lógicas de mercado propias de la demanda-oferta ("lógicas" que la mayor parte de las veces se funden con la creación inducida de la necesidad y, por lo tanto, de la demanda del usuario). Todo esto para decir que el crecimiento exponencial del *free time* llevará a multiplicar y a ramificar los lugares de la educación en dirección *policéntrica*, haciéndolos variables, reconvertibles, efímeros: en tanto dependientes de la tipología y de la duración de la subjetividad de la demanda (también ella, se ha dicho, excepcionalmente alterable); como decir, cuando ésta se modifica, también la oferta (de mercado) necesariamente se sintoniza con la nueva necesidad, con la nueva solicitud del usuario.

5. *Quinta tendencia: la irrupción de una sociedad multicultural*

Los "tam tam" de los tambores intercontinentales resuenan desde hace tiempo en las latitudes más diversas del planeta (con baricentro en Europa: punto de confluencia sonora, repetido y ritmado) un mensaje urgente, angustiado, a veces dramático. Éste: está ocurriendo una migración bíblica (imprevisible e incontenible) de naciones *pobres* enteras hacia los soñados El Dorado de los países *ricos*. Por ende, están subiendo a escena nuevos "guiones" culturales intercontinentales, a los que el viejo continente es llamado a brindar la "primera voz".

La revolución de los antiguos órdenes político-geográficos y la caída de las ideologías providencialistas ancladas a rígidas economías es-

tatistas, por una parte, la explosión de la cultura simbólica y el surgimiento de una *Aldea global* de la comunicación-información, por la otra, le dieron indudablemente a Europa el "papel" y la "escenografía" para una recitación fuera de programa. Una "teatralización" del texto (multicultural) inédito para nuestro continente, constreñido a cambiar repentinamente de traje y a darse el look de jardín de la esperanza, de tierra prometida, de punto de llegada para el éxodo masivo de un número creciente de poblaciones fugitivas: desheredadas y prófugas.

Europa, entonces, como encrucijada de las actuales migraciones —en oleadas sucesivas— del Sur como del Este. Son millones de hombres y de mujeres llenos de esperanzas y de rabia, que desean ansiosamente libertades y condiciones de vida opulentas. Están listos para afrontar todo sacrificio, a sufrir toda frustración, a desafiar toda ilegalidad con tal de cruzar las puertas de aquel viejo continente que a sus ojos toma los rasgos de una ciudad del sol, de una tierra de los milagros.

¿Cuáles son las cifras positivas (los "puntos/más") y negativas (los "puntos/riesgo") atribuibles a esta quinta y última línea de cambio sociocultural?

Las cifras positivas. Sin sombra de duda, se contabilizan como puntos/más la metamorfosis de Europa en un continente de cien colores, de cien etnias. Un coctel de "diversidades" antropológico-culturales que debería alertar las conciencias más despiertas del mundo de la cultura y de la escuela y, juntas, movilizar a las fuerzas políticas democráticas y progresistas para proyectar y construir, sin incertidumbres, un *sistema formativo europeo* "formal" (la escuela) y "no formal" (el extraescuela) con elevados coeficientes de unidad y cooperación educativa. Una red formativa *integrada* (capaz de un difuso conocimiento-conciencia internacional y multicultural) resulta impostergable para cualquier política social y cultural que persiga la meta de un *continente/open*: capaz de solidaridad y de respeto hacia los pueblos de los otros continentes y de las culturas-otras.

Sólo una perspectiva de educación permanente al conocimiento-conciencia internacional y multicultural —que nazca con la vida y continúe toda la vida— hará posible que ondeen sobre la casa-Europa las banderas de la "diversidad": de piel como de clase, de etnia como de sexo, generacionales como físicas y psicofísicas. En particular,

la opción cultural pide al sistema escolar promover, sin incertidumbres, un modelo formativo que no opaque ni despelleje jamás la "piel" antropológica (hecha de historias, memorias, lenguajes, valores) que el niño y la niña traen de su hogar y de su ambiente de vida. Y para conquistar este "alto" objetivo cultural, la escuela tiene el deber de evitar toda marginalización-aplastamiento de los potenciales cognitivos de la infancia de color.

Una "caja negra" de la infancia con demasiada frecuencia pintada —por una tendenciosa ideología pedagógica— como el dispositivo de la "perdición".

Las cifras negativas. Sin sombra de duda, es imputable como "punto/riesgo" un proceso de *integración europea* de los nuevos grupos raciales que tenga como resultado trágico una *esterilización étnica.* Estas desenfrenadas migraciones de masa hacia los jardines de la felicidad —si encontraran una Europa refractaria a los valores de la multiculturalidad— podrían provocar un doloroso "desgarro". Esto es, la renuncia a las raíces culturales propias (lenguajes, memorias, costumbres, credos), con el inmediato trasplante de sus "antropologías" a los jardines eudemonísticos de la nueva tierra prometida. Por ende, la humanidad *pobre* (migratoria, apátrida, prófuga) podría correr el riesgo de ser devorada, homogeneizada, homologada por el molino de Europa.

El respeto de la piel de color y la adhesión plena a una sociedad (y civilización) multicultural es posible si se promueve a gran escala una precoz y vasta mentalidad *internacional.* Por lo tanto, un nuevo modelo educativo fundado en valores planetarios, tolerante y abierto respecto de las culturas-otras. *Modelo educativo llama a escuela,* y viceversa. Y la escuela —por cierto, otra escuela (*no* la actual que presume de ser *el único banco* de capitalización y de erogación cultural)— podría concurrir con gran beneficio a esterilizar las primeras formaciones de *estereotipos* (prejuicios) que llevan a grabar en negativo las "identidades" culturales de las otras etnias, de los otros grupos raciales. Para hacerse teatro de descondicionamiento etnocéntrico, la escuela tendrá que archivar su modelo educativo tradicional, cerrado y aislante respecto del ambiente externo, y dar luz verde a un currículo fundado en un amplio y profundo *conocimiento-conciencia multicultural*: capaz de conducir hasta las fronteras de la *interculturalidad* y de la *transculturalidad.*

2. HACIA UN SISTEMA FORMATIVO INTEGRADO

PRESENTACIÓN. LOS PUNTOS-RIESGO DE LA TENDENCIA DEL CAMBIO

En el capítulo precedente hicimos luz sobre cinco líneas de cambio sociocultural destinadas a concluir su carrera en los terrenos de lo "formativo" (escolar y extraescolar). Cada una de las agujas de esta brújula pentagonal del cambio apunta en opuestas direcciones de marcha: puede dirigirse hacia puntos cardinales de sentido *positivo*, o bien hacia puntos cardinales de sentido *negativo*. Estos últimos —los "puntos/no"— parecen hoy resaltar con insistencia. En el sentido que las cifras negativas contenidas en cada tendencia de cambio parecen marcar y connotar los actuales y múltiples lugares de la formación. Resumamos los ya citados "puntos/riesgo".

Riesgo n. 1. La extensión de la edad de escolarización no parece estar acompañada —como debería— por la correlativa extensión del *derecho al estudio* en los usuarios infantiles y juveniles, empezando por los sectores menos pudientes, por las mujeres, por las personas con minusvalías, etcétera.

Riesgo n. 2. La *cultura simbólica* parece portadora de una alfabetización "débil" (presa fácil de los dispositivos homologantes de los nuevos alfabetos electrónicos) más que de fecundas oportunidades de autoinstrucción y de democratización de la comunicación-información.

Riesgo n. 3. Los cada vez más profundos *confines del tiempo libre* más que aludir a un "parque de diversiones" de la fantasía y de la creatividad parecen transmutarse en un gigantesco "supermarket" del *loisir* fruitivo, abarrotado de supercongelados consumistas: para ser abiertos y dados como alimento a clientes más y más hambrientos e insaciables.

Riesgo n. 4. Europa, encrucijada de las actuales migraciones pluriétnicas, parece liberarse fatigosamente de la ideología *monocultural*, con el resultado de alzar no pocas barreras al triunfo de los ideales de la *multiculturalidad*.

Riesgo n. 5. El árbol del sistema formativo está ramificando y multiplicando incesantemente los *lugares de la educación*. Es una línea "po-

licéntrica" que va en muchas direcciones (fragmentándose y parcelándose) carente de cualquier nexo, interdependencia, integración entre los lugares de su "mosaico" formativo.

1. Sin las llaves de la ciudad

Muchas investigaciones realizadas en estos años en el frente de las ciencias de la educación convergen en una tesis. Ésta. La ciudad contemporánea (su "identidad" social y existencial) se presenta como límpido y confiable *espejo de refracción* (de desciframiento, comprensión, interpretación) de los múltiples "rostros" —económico/social, antropológico/cultural, jurídico/valorial, informativo/formativo— que componen un ámbito de vida, un territorio antropológico.

En otras palabras. La tesis es que la ciudad viste habitualmente las ropas de una *metáfora*, de un objeto "transicional". En el sentido que su semántica simboliza varias identidades: desde nuestro punto de vista es, al mismo tiempo, "monstruo" y "ángel", provisto de muchas cabezas, de mil rostros inaprehensibles.

Por ende, la ciudad como tabla de medida del vivir "hoy" y de las profecías existenciales "mañana".

Por un lado, puede fungir como precioso "sextante" para poder contar las cifras globales de la *calidad de la vida* de que gozan los particulares "ecosistemas" urbanos; por el otro, puede fungir como preciosa "brújula" para olfatear y descifrar las líneas de tendencia, los vectores del cambio de la sociedad y de la cultura en una determinada estación histórica.

Si se la filmara desde una cierta altura, la película del archipiélago urbano recortaría un escenario sociocultural no poco irregular. Complicado —por lo demás— por una ramificación de instituciones/agregaciones socioculturales complejas, no recomponibles en un *único denominador* interpretativo.

Teorizar la *ciudad* con la presunción de aprehender un universo de tantas aristas se traduce en una empresa hermenéutica arriesgada, conceptualmente axiomática.

El *hábitat territorial* (quien vive en las grandes ciudades expresa necesidades-comportamientos-aspiraciones muy diversos de los expresados por quien vive en pequeños centros urbanos), la *condición social* (quien goza de una situación acomodada proyecta *Weltanschauung* di-

símiles de los postulados por quien sufre cotidianas indigencias económicas), las *identidades de género* (el itinerario formativo y cultural del *hombre* induce a llevar "anteojos" interpretativos de la ciudad en modo muy diferente de los de la *mujer*) y las *edades generacionales* (la imagen-percepción de sí está en estrecha correlación con el equilibrio emotivo/afectivo, con los mecanismos de seguridad/reconocimiento que la ciudad puede causar en la infancia, en la adolescencia, en la juventud y en las edades adultas y seniles) trazan otras tantas variables generadoras de una extensa galería de rostros urbanos: cada uno con sus lenguajes, antropologías, valores, inquietudes, utopías.

Por tanto, el *árbol de la ciudad* se presenta copiosamente ramificado. Apuntar los reflectores de la exploración socio-pedagógica sobre el irregular archipiélago urbano significa abrir el telón sobre un mosaico territorial no recomponible con el auxilio de un único hilo de enlace teórico y metodológico. Un enfoque de tal índole (una hermenéutica totalizadora y omnicomprensiva) inevitablemente abriría de par en par las puertas a superficiales e indebidas generalizaciones.

Nuestro ángulo interpretativo, por lo tanto, estará mucho más circunscrito: se limitará a tomar (a una baja "altura") algunas instantáneas del árbol de la ciudad. Son aquellos fotogramas capaces de aludir a las amenazas sociales, culturales, formativas que acechan a la ciudad contemporánea.

Son instantáneas que reunimos en un doble microanálisis. Éste señala dos malestares que atormentan los territorios formativos de la ciudad: la desintegración institucional (entre escuela y extraescuela) y la homologación cultural (provocada por los mass media y por los personal media).

1.1. La desintegración institucional

El *primer interrogante* que nos plantearemos atañe a las condiciones de salud, hoy, de la ciudad como *gran aula didáctica*, como "laboratorio" educativo: en su vertiente escolar como en la extraescolar.

Para esta suerte de "radiografía", remitimos a la documentación diagnóstica formalizada en las historias clínicas de algunos informes internacionales (redactados en estos últimos diez años): fruto de cuidadosas indagaciones sobre el estado de salud (el "malestar") de los sistemas formativos de países (Estados Unidos, Japón, Gran Bretaña,

Alemania, Suecia, Francia) con un elevado desarrollo económico y sociocultural.

El sistema formativo acusa, en formas agudas, difusos signos de *desligamiento/rotura* en las "piezas" del mosaico *formal* (escuela) e *informal* (extraescuela) de la ciudad.

a) La escuela muestra discontinuidad/separación "vertical" (entre sus segmentos escolares internos) y "horizontal" (entre su identidad cultural y la sellada por las múltiples agencias informales de territorio).

La discontinuidad/separación de la escuela —no sólo dentro de sus tradicionales grados escolares (entre el segmento "preescolar" y el de la "obligación", entre éste y la escuela secundaria "superior"): discontinuidad *vertical*— presenta elevados coeficientes patógenos en relación con las agencias "intencionalmente" formativas (familia, entes locales, asociacionismo) y "no intencionalmente" formativas (mass media, ofertas culturales de pago) que pueblan el ambiente extraescolar: discontinuidad *horizontal*. Esta "discontinuidad" debe ser imputada al persistente comportamiento de la escuela como "cuerpo" cultural *separado* de las instituciones extraescolares adyacentes a ella (empezando por la familia, entes sociales, asociacionismo), con el resultado de acentuar su antigua visión cultural "totalizadora" e "hipertrófica", propia de quien presume de fungir como *único banco* de capitalización de la instrucción.

b) El extraescuela, por su parte, invadido por una creciente e inundante subjetividad *informativo-fruitiva* (provocada por una cultura de masa "molecular", parcelada, en astillas cognitivas), aparece más y más sumergida (y arrollada) por el mar de un *mercado formativo* —en crecimiento exponencial— orientado a asegurar ofertas-respuestas "personalizadas" a las necesidades/demandas "individuales": fruto —hoy— de una impetuosa e inundante *subjetividad de la demanda*.

1.2. La homologación cultural

El *segundo interrogante* que nos plantearemos concierne a las actuales condiciones de salud de la ciudad como máquina de consumo cultural, como "teatro" de una información/formación estandarizada y parcelada.

Esta —nuestra— estación de transición está sacudiendo hasta las raíces su sistema cultural y formativo en los primeros albores del 2000, del tercer milenio.

Es una sociedad del "cambio" que presenta —se dijo— una incontenible multiplicación de los *lugares del educar*, con el consiguiente y vistoso redimensionamiento de la escuela, confinada a maniobrar poco más de un tercio del volumen de los conocimientos del alumno. Bajo el apremio de la "tradicional" red de comunicación-información (prensa escrita, cine, radio, televisión) y de la "debutante" información automatizada y computarizada (los alfabetos informáticos y robóticos), tendremos una doble "revolución copernicana" que implicará sea a los terrenos *culturales*, sea a los *formativos* de este último retazo de siglo.

a) El terremoto en el sistema cultural será provocado por el avasallamiento de los personal media ("media" individualizados) sobre los mass media ("media" de masa): esto es, el triunfo del sistema cultural *a demanda individual* sobre el actual sistema cultural de masa. El inminente debut de un sistema cultural a demanda "individual" (provocado por la irrupción de los media personalizados) está vistosamente diseminado de algunas zonas-riesgo, aun abriendo indudablemente algunas perspectivas en positivo respecto de los procesos de alfabetización primaria y de los senderos de la autoinstrucción.

Peligros y efectos-noche deben ser imputados a los lenguajes electrónicos ya sea porque podrían aprisionar al alumno, control remoto en mano, en paroxísticas y alucinatorias secuencias de *aislamiento/soledad*, ya sea porque podrían inundarlo de alfabetos de marca exclusivamente *simbólica* y *cifrada* (prefabricados, supercongelados, automatizados: aptos para activar el espectro de la *homologación cultural*).

b) El terremoto en el sistema formativo será, a su vez, provocado por la explosión de la necesidad "subjetiva" de información-conocimiento de que son vehículo los nuevos alfabetos. Éstos producirán una proliferación-diseminación en el territorio de ofertas formativas *múltiples* e *inéditas* por parte de agencias de mercado ("privadas") que intentarán dar el golpe de gracia al ideal pedagógico contenido en el intercambio formativo entre las instituciones históricas, permanentes, intencionalmente educativas: familia, escuela, entes locales, asociacionismo. El sistema extraescolar, en tanto terreno encargado de

seguir las inasibles necesidades (inestables, mutables, efímeras) de conocimiento/competencia creadas por las tecnologías informáticas-telemáticas-robóticas, será fuertemente impulsado (al igual que la ciudad) a fragmentarse y a fraccionarse en "archipiélago", y a empuñar la lógica de un *libre mercado formativo* construido rígidamente sobre las respuestas a las demandas individuales: respuestas-ofertas también ellas —lo mismo que las necesidades— inestables/mutables/efímeras, por completo subalternas a la "tipología" y a la "duración" de la demanda (cuando ésta se enfría, también la oferta formativa se enfría).

La imposición en las ciudades de un sistema cultural a demanda individual parece dar luz verde, inexorablemente, a un sistema formativo *policéntrico* (¡dilatado, no integrado!) coloreado con los signos de la parcelación, desregulación, ingobernabilidad. Con el peligro, incluso, de convertir a la ciudad en un sistema formativo "enloquecido": una ciudad atravesada por una *desregulación salvaje*.

2. Los tres "actores" del sistema formativo

En el parágrafo precedente hicimos luz sobre la carta geográfica de una ciudad "deseducativa", censurando sus patologías más vistosas.

En este parágrafo, centraremos nuestro objetivo en los "protagonistas" del sistema formativo, en las tres "capitales" del atlante de la ciudad: el sistema formal (la escuela), el sistema no-formal (la familia y las otras agencias "intencionalmente" educativas) y el sistema informal (la cultura de pago, de mercado).

En otras palabras. Alzaremos lentamente el telón sobre estos tres actores del sistema formativo para documentar su difuso malestar, al punto que su triangularidad asume la "patógena" morfología de un triángulo escaleno: el de los lados desiguales. Y, para más, separados, aislados y antagonistas entre sí.

Damos la palabra, entonces, a este balbuciente "papel" del sistema formativo que resalta, hoy, en Italia.

2.1. Actor número 1: el sistema formal (la escuela)

La imagen que aparece ante nuestros ojos es la de un sistema-escuela (de la obligación y de la postobligación) que toda vez que abre sus

puertas, expone (y acusa) una larga lista de puntos-enfermedad: nunca curados con terapias adecuadas por las políticas escolares de nuestra casa. Con este decepcionante resultado: nuestra escuela se presenta a las "líneas" de partida de cada año escolar con las ropas del *vagón lento* de un convoy (la actual sociedad de la "transición") cuya locomotora, tecnológica y científica, va a la velocidad sideral de un *jet.* Un "vagón" que sí llegó a la meta de la *escolarización de masa* (aunque manchado por las crónicas patologías "estructurales" —edilicias, servicios psicopedagógicos, comidas, transportes, equipamientos didácticos— que sufre aún la escuela del *Mediodía* de Italia), pero que acumula duros retrasos, hoy, en cuanto a *calidad de la instrucción*, a causa:

a) de sus elevados coeficientes de *deserción/dispersión* escolar;

b) de las crecientes tasas de *analfabetismo lingüístico y lógico formal* de que son portadores los alumnos "escolarizados" de las áreas internas y de las nuevas clases pobres del país;

c) de la larga ola de los *alfabetos electrónicos y computarizados* que parece dar irremediablemente vía libre —favorecida por una escuela de "saberes" obsoletos, inactuales, nocionísticos— al pasaje y a la dictadura de una cultura en "astillas": en píldoras, parcelada, homologante.

2.2. Actor número 2: el sistema no-formal (las agencias extraescolares "intencionalmente" formativas)

La imagen que aparece ante nuestros ojos es la de un fecundo y desinteresado recurso formativo (la familia, el asociacionismo histórico y "nuevo", los entes locales, el mundo del trabajo, las iglesias), testigo fiel de las necesidades y de las expectativas sociales y culturales de las comunidades locales. Un "recurso" —una auténtica, virtual red educativa jurisdiccional— que aparece deslegitimado y traicionado por las políticas de inversión cultural de nuestro país. Esta potencial "máquina" formativa es tenida culpablemente con el motor apagado: nunca alimentada y valorizada como recurso formativo por las políticas educativas de los gobiernos de nuestra casa.

Aun en la total ausencia de políticas nacionales de legitimación institucional (por ejemplo, subsidiando los proyectos educativos puestos en acción por las agencias extraescolares intencionalmente formati-

vas), el sistema no-formal mantiene igualmente una global "calidad" educativa al poder gozar del extraordinario recurso del voluntariado, juvenil como adulto.

Unas "ganas" de voluntariado (de solidaridad, de compromiso, de hacer y de cooperar en lo social y en lo civil) crecida al sol de las ganas de mantener vivos, redescubriéndolos, los valores universales y plurales de la colaboración-cooperación-solidaridad hacia quien pertenece a nuestra comunidad social, pero también hacia quien viene de lejos: de otras culturas, de otras etnias.

2.3. Actor número 3: el sistema informal (el "mercado" self-service de los consumos culturales)

La imagen que aparece ante nuestros ojos es la de un mar massmediático desmesurado, con una gigantesca ola "larga": capaz (por su naturaleza penetrante y totalizadora) de envolver al usuario —al niño como al anciano— en una *nube non stop* (24 horas sobre 24) abarrotada de alfabetos electrónicos y computarizados. Una "nube" objeto de una cerrada (y áspera) *controversia cultural* —hoy— entre quienes la exorcizan por sus elevados grados de "toxicidad" (porque es vehículo de saberes supercongelados: preconfeccionados, sólo para calentar y dar como comida) y quienes la saludan como portadora de una benéfica "lluvia" cultural (porque está al alcance de todos, empezando por los niños que la devoran como *primer alfabeto*).

De todos modos, más allá de la "controversia", una nube que existe: con cuya lluvia —a ser reglamentada, calificada, mejor distribuida— es necesario tratar, más allá de las condenas, de los tonos demonizantes.

Éstos, los testimonios del malestar que aflige a los tres actores del sistema formativo. Un "sistema" que carga —es nuestra tesis— con muchas identidades negativas por vía de la "inacción-desinterés" repetidamente expresada en lo que a él hace por parte de las políticas culturales y educativas de nuestro país. La falta de un orgánico y unitario Proyecto formativo de radio nacional es la "causa-primera" de la actual desintegración (desligamiento, aislamiento, antagonismo) que aflige al "triángulo" institucional de la educación de nuestra casa.

Observamos una vez más (y más de cerca) el rostro-no, las identidades en negativo (causa de "desintegración" del triángulo) que resaltan en el sistema formativo, al punto de dividirlo, fragmentarlo, de hacerlo incomunicante. Argumentamos tres identidades-no.

a) Primera identidad-no: el triángulo es escaleno, tiene los tres lados "desiguales". El lado mayor tiende a ser el "informal" (de la cultura difusa) justamente porque es invasivo, trasgresor, homologante respecto de los otros dos lados (formal y no-formal).

b) Segunda identidad-no: el triángulo "escaleno" carece de ángulos. En el sentido que sus lados se presentan desunidos, separados, incomunicantes (lo que genera a menudo competitividad y conflictividad en el triángulo formativo).

c) Tercera identidad-no: el triángulo "escaleno" tiene los lados autárquicos, autosuficientes. En el sentido que sus sistemas formativos (formal, no-formal e informal) se presentan hipertróficos y totalizadores, lo que puede derivar en modelos monoculturales.

3. Para una red sistémica de las agencias formativas

Para poder inundar de luz las *zonas de sombra* (los puntos-menos) presentes en los arriba descritos *cambios culturales* —zonas de sombra selladas todas por la cifra "no" de la desintegración (la *ruptura* entre las "edades" generacionales, la *fragmentación* de los "saberes", la *separación* entre las "culturas")— es necesario proyectar y llevar a buen puerto, lo más rápidamente posible, un modelo formativo (escolar y extraescolar) sellado por la cifra "sí" de la *interconexión-integración* de los múltiples lugares de la educación: institucionales y culturales.

En el *plano institucional* aparece en extremo urgente el reclamo a las agencias intencionalmente formativas (escuela, familia, entes locales, asociacionismo) a estipular entre ellas un pacto de hierro, una gran alianza pedagógica. Para poder contener y rechazar la creciente impetuosidad, invasividad, agresividad del mercado formativo *de pago* (efímero, inestable, "no intencionalmente" educativo: mecánicamente subalterno a las leyes de la demanda-oferta) es necesario, justamente, que el "cuadrilátero" de las agencias formativas comprometidas históricamente con elaborar y con poner en práctica modelos educativos desinteresados, ideales y democráticos sepa llevar a buen puerto la exigencia impostergable de la *integración* (enlace, reciprocidad e interdependencia formativa).

En el plano *cultural* las agencias del "cuadrilátero" son llamadas a rediseñar su modelo pedagógico (educativo y cultural) para hacer que la integración se afirme como la sumatoria de *muchos* lugares de educación, cada uno con un "dominio" formativo propio (con la intención de enfrentar la ideología "totalizadora" y "autárquica", en el plano educativo, de las particulares agencias del "cuadrilátero"). Así, la *escuela* está llamada sobre todo a connotar sus finalidades *cognitivas* (y también de "socialización"); la *familia*, a explicitar, con mayor adhesión histórica y rigor científico, sus finalidades *éticas* y *afectivas*; los *entes locales*, a dar centralidad a experiencias *expresivo-creativas* y a vivencias cargadas de oportunidades "relacionales" e "interactivas"; el *asociacionismo juvenil*, a precisar los contenidos y los modos de experiencias *agregativas* diseminadas de elevados coeficientes de imaginación-fantasía-azar-aventura.

3.1. Escuela más territorio: una ecuación posible

La alternativa es realizable, entonces, con la apertura de un vínculo de *interacción dialéctica* entre la cultura del *adentro/escuela* y la del *afuera/escuela*, según líneas de *complementariedad* de los recíprocos recursos educativos. Objetivo, éste, realizable con una condición: que el "territorio" pueda disponer de múltiples oportunidades formativas, sean de naturaleza "institucional", *intencionalmente formativas* (bibliotecas, museos, mediatecas, atelier, centros deportivos, recreativos y culturales, así como también la ramificada red del asociacionismo laico y católico), sean de naturaleza "no institucional", *no intencionalmente formativas* (las ocasiones paisajísticas y monumentales, por un lado, los centros de producción-comercio-comunicación del territorio, por el otro).

No más, entonces, escuela como *cuerpo separado* de la red de las instituciones formativas y de las estructuras sociales del territorio, sino escuela que establece una relación múltiple con la ciudad (país, suburbio, barrio). Una relación de "intercambio" y "comunión" de los recíprocos *bienes culturales*, según la feliz imagen de una escuela que sale cotidianamente al ambiente para elevar los patrimonios-recursos de éste en *aulas didácticas descentralizadas*. Vale decir: el "ladrillo" y la "mata" de hierba como *signos de cultura*, como alfabetos lingüísticos y multiblocks lógicos. Como primeros libros de lectura, primer abecedario.

De aquí la pregunta: ¿cuáles deberían ser los modelos y las prácticas de "integración" longitudinal (entre los grados del sistema escolar) y transversal (entre escuela y agencias formativas "intencionales" de territorio) a fijar como objetivos prioritarios hacia los que dirigir las flechas de un sistema formativo integrado?

En perspectiva *longitudinal*, el sistema escolar deberá presentarse *unitario* y *en continuidad*: borrando y archivando, para siempre, las históricas anomalías de la incompletitud y de la discontinuidad de sus grados escolares y de sus modelos educativos.

Queremos decir que nuestro sistema escolar (momento institucional neurálgico, pero no exclusivo del sistema formativo) deberá, por fuerza, exponer y poner en práctica modelos pedagógicos unitarios y en continuidad: los únicos capaces de asegurar plena expansión sea a los procesos de socialización (finalidad: la educación social, afectiva, ética), sea a los procesos de aculturación (finalidad: la alfabetización primaria y secundaria en los frentes lingüísticos, históricos, científicos, artísticos).

En perspectiva *transversal*, el sistema formativo "escuela más territorio" podrá recorrer los senderos de la *integración* (rechazando el asalto de un sistema formativo "policéntrico" tendiente a pulverizarse en un mercado poblado por una miríada de oportunidades formativas no intencionales: efímeras, mutables, inestables) a condición de que persiga la alianza entre la escuela y las agencias formativas históricas, permanentes, intencionalmente educativas. Un pacto, éste, llamado a poner en práctica un vínculo de "reciprocidad" dialéctica entre escuela y bienes-oportunidades culturales (institucionales y permanentes) del territorio, según líneas de complementariedad e interdependencia de los recíprocos recursos formativos: todo con el objetivo de poder responder por todo el curso del año (365 días al año) a las necesidades educativas y a las expectativas culturales de cada comunidad social.

3.2. Para una escuela de nueva orientación didáctica

Como "baricentro" del futuro sistema formativo (escolar y extraescolar) está, entonces, el objetivo de la *integración longitudinal* (entre los grados "internos" del sistema escolar: materna-primaria-media-superior) y *transversal* (entre escuela y agencias no formales del territorio).

Un objetivo —éste— que puede ser conquistado a condición de asegurar *centralidad formativa* sea a la escuela pública, sea a las agencias de territorio *intencionalmente* (porque son históricas, permanentes) *formativas*: como la familia, los entes locales, el asociacionismo juvenil.

En otras palabras. Una política unitaria e integrada del sistema formativo (escolar y extraescolar) parece ser la única capaz de multiplicar y esparcir en el territorio una *red de ofertas* como meta de la *integración* y de la *interconexión* entre las agencias "intencionalmente" formativas: posible asegurando *centralidad cultural* sea al sistema escolar, sea a las agencias históricas de territorio.

La "centralidad" formativa de la *escuela pública* postula una institución de *nueva orientación didáctica*, capaz de:

a) ser *culturalmente culta, fuerte, competitiva y competidora* respecto de la *escuela privada* (sólo una escuela pública que ponga en práctica una elevada calidad de la instrucción puede obligar al archipiélago privado a crecer cualitativamente) y respecto de las *agencias históricas extraescolares* (también éstas, para acreditarse culturalmente, requieren una escuela pública con altos estándares cualitativos);

b) estipular un *pacto-alianza* con las agencias extraescolares intencionalmente formativas, con el objeto de contener el agresivo avance del *sistema informal* de los consumos culturales de masa y del mercado electrónico;

c) evitar ingenuas actitudes exorcizantes, apocalípticas, demonizantes respecto de lo efímero massmediático y de los nuevos alfabetos electrónicos. Sin ceder a las seducciones de éstos (erigiendo hacia ellos una actitud de distancia pedagógica), la escuela y las agencias históricas extraescolares están llamadas a conocer-cabalgar-dirigir-domar el impetuoso tigre del mercado informativo-formativo (de los viejos y nuevos media de masa y personalizados).

Todo esto lleva a concluir que la *integración* del sistema formativo es posible a condición de que la escuela refunda (actualizándolo *históricamente* y equipándolo *científicamente*) su modelo pedagógico.

En este sentido, la escuela (a partir de la de base: materna-primaria-media) está llamada a poner en práctica un modelo *de nueva orientación*: el único capaz de *interpretar históricamente* (siendo de naturale-

za experimental) sus recorridos formativos, garantizándoles un *terreno científico* sea en la vertiente de la “socialización”, sea en la de la “alfabetización”.

El modelo *de nueva orientación*, por lo tanto, actualiza e interpreta históricamente *papel social* y *calidad cognitiva* de la escuela en la medida en que equipa (especializa) sus recorridos *interaccionales* y *culturales*.

3.3. El protagonismo de familia, entes locales y asociacionismo

La centralidad formativa de las *agencias históricas* del extraescuela se logra a condición de:

a) poner a los *entes locales* en condiciones de no limitar su radio de intervención a la mera tarea de *programación-redistribución-coordinación* de los potenciales “recursos” y de los servicios formalizados —*públicos y no*— presentes en el territorio. Los entes locales están llamados a tareas de *gestión directa* de una “parte” de la red de estructuras/servicios socioculturales y educativos del territorio. Esto para decir que no compartimos modelos de gobierno que lleven a comprimir el peso de gestión de los entes locales: transmutando (y torciendo) su papel institucional en el de la pura *coordinación funcional* de los recursos-servicios. *No*, entonces, a la “miniaturización” de los entes locales como simples erogadores de financiamiento a favor del archipiélago —inestable, mutable, efímero— del mercado privado de las ofertas formativas;

b) poner a la *familia* y al *asociacionismo* —católico y laico— en condiciones de liberarse del doble “lazo”, sea *intimista/afectivo*, sea *lúdico/recreativo*, que le pone al cuello una recurrente visión *escuelacentrista* de los procesos educativos, para poder finalmente expresar todos sus recursos y propuestas formativos: auténticos contravenenos —hoy— ante la irrupción de un sistema cultural a demanda *individual* que podría aprisionar al sujeto en edad evolutiva en una campana (semiótica) *icónico-escrita* de elevadísimos coeficientes de soledad y aislamiento;

c) llamar a las *agencias históricas* de territorio (intencionalmente formativas) a contrastar la proliferación-diseminación de las *oportunidades de mercado* mediante la potenciación de la *red* de sus estructuras y

servicios formativos, y su consecuente conversión en *aulas didácticas descentralizadas* como contrapartidas culturales a ser acreditadas en la programación didáctica y a ser apreciadas en la valoración formativa y acumulativa de la escuela.

Pero, ¿qué *ofertas* —en términos de aulas didácticas descentralizadas— deberán privilegiar los entes locales, la familia y el asociacionismo?

A nuestro criterio, aquellas capaces de dilatar y enriquecer tres terrenos neurálgicos del currículo: la *instrucción*, la *investigación*, la *creatividad*.

Servicios que podemos calificar como *talleres de instrucción* son la biblioteca, la mediateca, mapoteca, la pinacoteca, el museo, las radio/televisiones locales, etcétera.

Servicios que podemos calificar como *laboratorios de investigación* son los talleres de producción teatral, musical, pictórica, científica, técnica, etcétera.

Servicios encargados de satisfacer la *tensión expresivo-recreativa* son los centros del asociacionismo, las ludotecas, los campos de juego, los polideportivos, etcétera.

3. LAS AGENCIAS EDUCATIVAS

PRESENTACIÓN. EL CUADRILÁTERO FORMATIVO

En este capítulo encenderemos los reflectores de nuestra exploración pedagógica sobre los paisajes de la educación *formal* (el sistema escuela) y *no formal* (el sistema de las agencias intencionalmente formativas del extraescuela: la familia, los entes locales, el asociacionismo).

Los lados de este cuadrilátero formativo sellan, hoy, los lugares de la educación sobre los que es posible intentar una *diagnosis* (un chequeo, una radiografía) y proyectar una *terapia* (hipotetizar una *alternativa* en el nombre y en el signo de la interconexión y de la interdependencia: vale decir, en el sentido —por nosotros anhelado— de un *sistema formativo integrado*).

Queda intencionalmente fuera del cuadro, respecto de estos paisajes de la educación, el *sistema informal*: las ofertas informativo-formativas de mercado, de la cultura difusa, de los viejos y de los nuevos alfabetos electrónicos. Una exclusión fruto de una razón doble.

La primera. El sistema informal ya ha sido puesto bajo los reflectores de nuestra exploración pedagógica (cfr. Tercera Parte, capítulo 1, §§ 2 y 3).

La segunda. Los lugares de la educación que conducen al proyecto de un sistema formativo integrado se identifican, hoy, con el cuadrilátero intencionalmente formativo: constituido por los lados del sistema formal (la escuela) y del sistema no formal. En perspectiva, también el sistema *informal* podrá ser cooptado en el pool de los lugares de la educación. Esto sucederá a condición de que acepte las reglas de juego que son propias de un sistema *integrado*: esto es, la intencionalidad, la interconexión y la complementariedad formativa dentro de un proyecto-cultura y de un proyecto-formación unitario y sinérgico de alcance nacional.

1. La escuela. Un check-up *impiadoso y una terapia posible*

Es práctica de los viajeros escrupulosos, antes de accionar el "motorcito" de arranque, someter el vehículo a un cuidadoso *check-up* para verificar su andar en la calle: para diagnosticar sus órganos defectuosos, sus achaques estructurales, sus patologías recurrentes.

También el *vehículo escolar* (el obligatorio y el postobligatorio) cada vez que va a iniciar su canónico "viaje" anual debería ser sometido a una radiografía de 360 grados, a una evaluación capilar (de radio nacional) de su estado de salud global: institucional y cultural. Por el contrario, nuestro sistema escolar jamás pudo disponer de una radiografía ministerial anual, jamás fue legitimado por un balance anual —relativo a sus resultados formativos— elaborado por el ministerio de Instrucción pública.

Ante los reiterados silencios de la *escuela formal* (la escuela del "centro", de los despachos ministeriales) en cuanto a diagnósticos, no queda sino dar voz a la *escuela real* (la escuela de la "periferia") y escuchar su inapelable "veredicto" pedagógico sobre la calidad de nuestro sistema escolar. Como decir. Cuando se alza el telón de un nuevo año escolar debería desfilar sobre el escenario, para la anual recitación de la autoevaluación, toda la *escuela militante*. Y nosotros, espectadores, deberíamos hacernos estas preguntas. ¿Cuál es el juicio que emite la boca de la *escuela real* (la "militante", de las "periferias": aquella que habitualmente innova sin hacer ruido, sin redoblar tambores) sobre la voz *política escolar* de nuestro país?

No son necesarias, creemos, particulares dotes proféticas para leer en la bola de cristal de la *escuela real* un vasto sentimiento de desilusión, así como una nota de insuficiencia respecto del inicio de este siglo XXI. Un veredicto que podemos condensar en la frase: *¡promedio en rojo, reprobado!*

Sobre este irrefutable veredicto es nuestra intención reconstruir el proceso a los no pocos responsables del "complot/escuela": sobre quienes penden duras imputaciones. Es un proceso llamado a hacer luz y a resolver un "policial" de la escuela coloreado con actos de *política escolar* de alta densidad emotiva: intrigas, suspenso, *thrilling*, golpes de escena. Un proceso de factura clásica: el descubrimiento de un "crimen" (el *delito*) y la acusación a los "imputados" (los *asesinos*).

Éstos, los puntos calientes de nuestro alegato procesal.

1.1. Cinco minas flotantes en el mar de la escuela

La escuela de nuestro país está obligada, todavía hoy, a navegar en un mar de la "formación" (de la alfabetización difusa a todos sus usuarios) más y más diseminado de puntos/riesgo, de amenazas y de emboscadas.

En estas páginas, nos detendremos solamente en *cinco fotogramas* del rollo que documenta, sin complejos, las minas flotantes diseminadas a lo largo de los periplos formativos de la escuela italiana. Son cinco minas que afloran en la superficie de aquel mar de la tranquilidad que el Gobierno actual y los mass media del Estado quisieron hacer creer a la opinión pública que era el pacífico mundo de nuestro sistema escolar.

Son cinco minas flotantes que la escuela deberá "sortear" con cuidado si quiere fondear en playas culturales competitivas, a las que ya han llegado no pocos países de la Unión Europea.

Son cinco minas flotantes que están relegando la escuela italiana a los *play out* (a zonas de retroceso) de las clasificaciones de los quince países del viejo continente.

Mina número uno. Una escuela sin política reformadora. La mina flotante más insidiosa para nuestro sistema escolar está ante los ojos de todos: lleva el nombre de *comportamiento no participativo* (indiferente, pasivo, ausente) del equipo gubernamental que debutó en 2001.

Encendamos por un instante la cámara lenta para observar los movimientos habituales de una política escolar del "avestruz" y del "silencio".

Silencio en la prestigiosa mesa —en vista de las impostergables citas europeas— abocada a una *ley marco* (de orgánica y unitaria ingeniería institucional) que diseñe la *arquitectura institucional y formativa* del sistema escolar del 2000 y, en consecuencia, a definir los confines culturales y pedagógicos en los que situar la "copernicana" ley sobre regionalización del sistema escolar.

Silencio en la mesa *preescolar* (jardín de infantes y escuela de la infancia), donde las obsoletas leyes 1044 y 444 —además carentes, desde siempre, de reglamentaciones operativas— no recibieron ninguna señal política tendiente a calificar las primeras dos reparticiones de la escuela de base como *teatros educativos*, y no como *parques asistenciales.*

En la voz *escuela obligatoria* tuvimos, para decir la verdad, una excepción, un parto legislativo: la mutación nominal de escuela elemental (joya de familia de nuestro sistema escolar) en *escuela primaria*, con el patético regreso del *docente único* y el consecuente entierro de la escuela de los "módulos" y de los "ámbitos" (ley 148/1990). La "nueva" escuela primaria acusa en varios puntos el síndrome de la *reforma de paja*: su "articulado" parece más inclinado a la normalización/restauración que al *reconocimiento-legitimación* de la innovación pedagógica realizada en muchos ámbitos escolares italianos. Una *escuela primaria*, en otras palabras, que parece convalidar, una vez más, la función "freno de mano" ejercida por la *escuela formal* (el legislador) sobre la *escuela real* (las periferias escolares). El *modelo organizativo* (docente único) y *temporal* (una carga de 27 horas, comprendida la enseñanza de religión) pone el *bozal* a la fecunda experimentación del "tiempo pleno" y de los "módulos" iniciada y consolidada en el archipiélago de la escuela real: del Norte como del Sur del país.

Silencio en la mesa de la *escuela secundaria*, cuya ley de ordenamiento no sale de la rueda de las reformas escolares desde hace más de setenta años. Una ausencia-inactividad de nuestros equipos gubernativos "culpables" en múltiples frentes: porque no aseguraron oportunidades democráticas (discriminando en base al "mérito", y no a la *clase social*) a la escolarización de masa; porque no pusieron a la escuela en condiciones (por calidad, eficiencia, flexibilidad) de erigirse como autorizado interlocutor respecto del mercado de trabajo; culpables, en fin, porque no activaron los necesarios flujos programáticos (mediante una escuela unitaria, ramificada en "orientaciones") a los ingresos universitarios.

Silencio, en fin, en la mesa de la *educación permanente*: donde el *policentrismo formativo* (el crecimiento exponencial de las ofertas formativas) y la *cultura difusa* (el sistema cultural "a-demanda-individual" activado por los personal media) deben ser interceptados y gobernados con urgencia en nombre de un *sistema formativo integrado*.

Habiendo renunciado a las políticas escolares de largo alcance (a las "macrorreformas" institucionales y estructurales de la escuela), el último reformismo de nuestro país quedó inevitablemente prisionero de la filosofía del *instante fugaz*: reformismo superficial, legislación parche, disposiciones parciales.

Nuestro actual equipo gubernativo no parece capaz de proyectar una *estrategia unitaria y orgánica* (de desarrollo programado: cuantita-

tivo y cualitativo) de nuestro sistema escolar. Cierto, algunos actos legislativos son apreciables, si se los toma individualmente. Pero en el conjunto los anillos dispersos de esta política reformista no parecen configurar una *cadena* institucional y pedagógica (una hipótesis "marco") de innovación-calificación real de la escuela en sentido *democrático antidogmático antiautoritario.*

Mina número dos. La tijera escolar Norte-Sur. Vistosa y devastadora es la *brecha* (verdadera y propia "tijera") existente entre la escuela septentrional y la escuela del Mediodía italiano. El *cahier de doléances* se presenta densísimo de incumplimientos (de indiferencia-desinterés-pasividad) del Estado respecto de la escuela obligatoria y post-obligatoria en los ámbitos meridionales. Al Estado debe transmitirse la siguiente lista de imputaciones.

a) La falta de un *proyecto-infancia* en el terreno de los *jardines maternales.* Después de treinta años del reconocimiento institucional del jardín maternal como servicio formativo (ley 1044/1971), frente a regiones capaces de satisfacer la demanda (algunas de éstas disponen de una red de jardines que acoge al veinte por ciento de los niños entre cero y tres años) tenemos los escenarios despojados de las áreas urbanas e internas del Mediodía, incapaces, al día de hoy, de superar el techo del uno por ciento.

b) La ausencia de una política meridional concreta a favor de la *escuela de la infancia,* que permanece cuantitativa y cualitativamente por debajo de las "medias" nacionales.

c) El retraso en la lucha contra la *dispersión-evasión* escolar, empezando por la división de la obligatoriedad. La repitencia tiene una *especificidad meridional,* si se piensa que en la escuela primaria y en la escuela media los reprobados en el Sur acusan, porcentualmente, cifras superiores a los del Centro-Norte.

d) La renuncia a un desarrollo programado (quedó extemporáneo, casual) de la cuestión *edilicia* de la escuela de base y de la secundaria superior. Con este resultado: la escuela de la infancia es alojada en sedes deterioradas (salas, depósitos, talleres, locales improvisados) o bien es obligada a pedir hospitalidad a la escuela primaria. Ésta, a su vez, es confinada en estructuras vetustas e insuficientes, donde acá y allá padece el doble turno. La multiplicación de los turnos (en espacios degradados) se hace patológica y extendida a toda la escuela secundaria (de primer y segundo grado).

e) La precariedad de los *servicios de apoyo*: sea de parte de las ASL,* sea de parte de los entes locales relativos al transporte y a la comida (las escuelas de jornada completa y/o prolongada se ven constreñidas a recurrir al alimento seco: el sándwich traído de casa).

Esta política de *traición* respecto de los ámbitos escolares de nuestro Sur lleva a dos inexorables anuncios: aquel —en curso— de *dos Italias escolares* y aquel —no lejano— de un sistema escolar *totalmente teñido de Mediodía*. Evento, éste, a ser atribuido a la balanza de natalidad infantil: a la alteración del equilibrio entre Norte y Sur en el "saldo" nacional de los nacimientos. Frente a la vistosa caída de la natalidad septentrional, tenemos un Mediodía con un buen mantenimiento de los nacimientos junto a un pronunciado (deseadísimo) declive de la mortalidad infantil. De aquí lo impostergable de un censo y de una redistribución de los recursos formativos del país con un sentido marcadamente meridionalista.

Mina número tres. El libre mercado de la cultura. Es insistente el pedido que hace el *mercado del trabajo* a la escuela de circunscribir su radio de influencia formativa a la *instrucción formal, metacognitiva* (la alfabetización "secundaria": el aprender a aprender) que, por lo demás, debe condimentarse abundantemente con copiosos puñados de *normas de valor* (la alfabetización "educacional": la modelación de los comportamientos socio-afectivos y ético-religiosos sellados por la cultura dominante). La *pedagogía confindustrial*** parece entonces querer "expropiar" a la escuela de su antigua y canónica tarea de *transmisión de los conocimientos* (la *instrucción material, cognitiva*: la alfabetización de base) para desviarla —con espléndidos beneficios económicos— hacia el *libre mercado* de los alfabetos a demanda "individual". Esto es, hacia las nuevas emisoras informáticas y telemáticas que brindarán respuestas *personalizadas* (por medio de videotel, televideo, videotex, pay tv: sentados en el sillón con el control remoto en mano, 24 horas sobre 24) a la demanda de instrucción: respuestas "recortadas" sobre los estándares lógico-lingüísticos de cada usuario (niños, adultos, ancianos). Una suerte de información *no stop* para toda la vida.

Instrucción formal (aprender a pensar con la cabeza propia) y *normas de valor* en la escuela, entonces; *instrucción material* en el mercado

* Aziende Sanitarie Locali, organismos públicos locales encargados de la sanidad. [T.]

** El adjetivo hace referencia a la sigla de la Confederazione generale dell'industria italiana (Confindustria), organización de los empresarios italianos. [T.]

libre de los alfabetos electrónicos. Ésta es la línea formativa de la pedagogía confindustrial. Una "línea" que hace estallar en nosotros mil interrogantes. Y, sobre todas, esta pregunta: ¿cómo podrá la escuela promover en los alumnos dispositivos de *autonomía intelectual* (el pensar con la cabeza propia) si los *conocimientos de base* son obtenidos en el libre mercado de los alfabetos electrónicos?

Mina número cuatro. Los saberes de abuelita Esperanza. La reiterada renuncia a una cultura de modernización de los *saberes escolares* tiene como perversa secuela la práctica de *conocimientos* "parcelados" en muchas materias (en los estatutos cerrados y fríos de cada disciplina) e "inactuales" (los programas acusan una rápida obsolescencia).

La imagen-no es, entonces, la de la senectud-improductividad de los conocimientos, a causa de una escuela cada vez más furgón de cola de un convoy cultural cuya locomotora (el desarrollo/progreso científico y tecnológico) va literalmente como una astronave. En otras palabras, la *tortuga-escuela* expende incompetentemente una moneda cultural (una instrucción) fuera de curso, poco aceptable en ámbitos sociales que disponen de mercaderías culturales de alfabetos y de saberes mil kilómetros más avanzados respecto de los que se transmiten en la escuela.

Esta imagen-no implica el riesgo de transmutar los sistemas escolares de capital en "periferia" cultural, de baricentro en terreno "marginal" (aunque también es reserva de lujo, dados sus elevados costos) del sistema formativo.

Mina número cinco. La remoción colectiva sobre la escuela. Es el fotograma que ponemos al *terminal* del rollo de los puntos-riesgo diseminados a lo largo de los senderos formativos de nuestro sistema escolar. Documenta que está en curso una progresiva *marginación* del *problema-escuela* de los polos de mayor atención-compromiso político y cultural de nuestros equipos gubernativos.

La convalidación de esta tesis viene —también— de la confiscación, fácil y expeditiva, del patrimonio escolar toda vez que suena el timbre de alarma de un evento imprevisto. Son las *emergencias* las que, la mayoría de las veces, ponen a la cabeza en la voz "auxilio" la necesidad de disponer de inmediatos *espacios-alojamiento* (por ejemplo, ante la oleada de etnias extracomunitarias).

Bien. En la mira de quien gobierna, estos espacios-alojamiento se consiguen sistemáticamente requisando las aulas escolares. El *riesgo* reside totalmente en esta renuncia a apostar por la escuela y por la cultura como recursos "vencedores" de bienestar social y económico.

Esto sucede, en rigor, cuando las políticas escolares no quieren considerar "interdependientes" entre sí la *calidad de la instrucción* y el *tiempo-escuela* (los días de escuela). Al punto de vender a precio de saldo a este último mediante las requisiciones coactivas de las aulas escolares, a lo que el Estado echa mano para "tapar" su miope visión respecto de cualquier emergencia nacional.

1.2. Los asesinos son dos

Las políticas ministeriales del silencio (del "avestruz") generaron discrepancias y envejecimientos en la piel de la escuela, al punto de configurarse como los extremos de un delito.

La pregunta, a esta altura, se puede formular así: ¿quiénes son los históricos enemigos de la escuela? ¿Quiénes son los "sepultureros" de las *políticas de reforma* del sistema escolar y los "retardadores" de la *autonomía* de la escuela en cuanto a innovación y modernización de sus itinerarios de socialización-aprendizaje?

Al banco de los imputados llamamos a dos "antagonistas" irreductibles de una escuela democrática, pluralista, culturalmente productiva: el neoliberalismo y el neointegralismo.

Imputado número uno: el neoliberalismo. La ecuación sostenida fervorosamente por esta *conspiración* sobre la escuela —*más sociedad, menos Estado*— se apoya en una inaceptable lógica antidemocrática: discriminatoria y clasista. Más sociedad y menos Estado significa postular una presunta *libertad* y *paridad culturales* presentes en la sociedad de capitalismo avanzado. Por el contrario, la sociedad resulta todavía rehén e hipotecada por las viejas y nuevas divisiones sociales (del trabajo, generacionales, de género, étnicas, etc.), que producen *desigualdades* no sólo en los estatus económicos sino también en la "calidad" de los bienes culturales de los que se puede disponer. La elección ideológica de las políticas escolares liberales (el *libre mercado* de la educación/formación) lleva, en consecuencia, a acallar la intervención del Estado: al cual se niega la tarea de dirigir y de gestionar las líneas de desarrollo institucional y cultural del sistema formativo.

Imputado número dos: el neointegralismo. El axioma que da piernas a este segundo "emboscado" contra la escuela —no al "pluralismo" en la institución escolar (pública), sí al "pluralismo" de las instituciones escolares (privadas)— está construido sobre una inaceptable lógica de *separatismo* cultural e ideológico de la población escolar. El neointegralismo pretende travestir al Estado en *escribano* de las demandas formativas expresadas por cada colectividad social, auspiciando un sistema escolar *loteado* en tantas escuelas "autónomas" como grupos sociales e ideológicos hay en cada ámbito de la nación. Una línea, en otras palabras, que conduce directamente al desmantelamiento de la *escuela pública*, a la puesta en "estado de suspensión" (visión descolorizadora) de las escuelas del Estado: liberalizadas en un archipiélago escolar (verdadera y propia *babel* formativa) carente de dirección institucional y de guía cultural.

1.3. La alternativa: la escuela de la Reforma

Hemos documentado en las páginas precedentes que la escuela italiana se encuentra, hoy, en el centro de traiciones, emboscadas, puntos-riesgo, minas flotantes cuidadosamente puestas y diseminadas en sus itinerarios formativos por asesinos de rostro encubierto, pero con nombre y apellido: *neoliberalismo* y *neointegralismo.*

Las preguntas que nos hacemos, entonces, son éstas. ¿Con qué medidas de política escolar (cultural e institucional) es posible reforzar el "casco" y el instrumental de a bordo de la nave escolar, de manera que pueda surcar tranquila un mar asediado —se ha visto— por mil trampas? En otras palabras, ¿cómo hacer inundible el velero-escuela aun cuando chocara con una de las minas flotantes?

A estos interrogantes deberá dar respuesta una verdadera *Reforma* del sistema escolar de nuestro país (iniciada en 1996). Esta macrorreforma —orgánica e unitaria— capaz de combatir y derrotar al enemigo histórico de la escuela italiana: vale decir, remover el obstáculo que cierra la calle a su "calidad-competitividad" respecto de los otros quince países de la Unión Europea. El enemigo se llama *dispersión escolar.* Una "mortalidad" que es, al mismo tiempo, material e intelectual: sea a causa de la elevada tasa de repetición-abandonos durante el tramo obligatorio y postobligatorio (dispersión material), sea a causa de la modesta calidad de la alfabetización escolar, empezando por las "competencias" de la lectura-escritura, lógico-conceptuales y metacognitivas (dispersión intelectual).

El mal oscuro de la *dispersión* hace necesaria la intervención quirúrgica de una Gran Reforma del 2000 (integral, orgánica, unitaria), cuyo primer objetivo es, precisamente, el de elevar la escuela italiana a agencia formativa capaz de garantizar a la totalidad de sus usuarios tanto el derecho al estudio (de entrada y de salida, de acceso y de éxito), como una alfabetización completa (dotando al alumno de un pensamiento productivo y creativo).

Por ende, la Gran Reforma de la escuela de este comienzo de siglo deberá tener el indiscutible mérito de privilegiar objetivos capaces de ir más allá del cerco de la "contingencia": una suerte de mirada de Ulises. Son justamente la previsión, la profundidad y el coraje los "alfabetos" ineludibles cuando se quiere redactar un proyecto de reforma ecosistémico, holístico, en toda la cancha: futbolísticamente *en zona*, comprometido con dar una respuesta formativa intencional y orgánica a todos los "espacios" (estructurales, culturales y didácticos) que forman parte del campo de la educación.

En estas líneas, simplificaremos con el lenguaje de la sinopsis nuestra hipótesis de Reforma de la Escuela (RdE): sinónimo de un verdadero y propio plan plurianual de desarrollo cuantitativo y cualitativo del sistema formativo de nuestro país.

La RdE (metafóricamente: la nueva casa de la formación) debe articularse en dos voluminosos capítulos: el de las finalidades (las dos columnas de sostén de una casa de la educación que desafía al futuro) y el de las innovaciones (los cinco pisos del edificio que identifican su nueva morfología) de nuestro sistema formativo.

a) Las dos columnas de sostén. O bien, las finalidades del sistema formativo. Antes que nada, reflectores encendidos sobre los dos pilares de apoyo de la casa de la formación. Las dos maxifinalidades de la RdE deberán unirse con la doble meta de una *educación para toda la vida* y de un *sistema formativo público*, unitario e integrado.

—La *educación para toda la vida* (sinónimo de educación permanente) se plantea como el irrenunciable marco proyectual de cualquier reforma del sistema formativo. Un marco que se hace profecía para el 2000 en el libro blanco de la Comisión europea (*Insegnare e Apprendere: verso la società conoscitiva* [*Enseñar y Aprender: hacia la sociedad cognoscitiva*], editado por Edith Cresson e Padraig Flynn) donde, justamente, se auspicia una instrucción y una formación difusas para todo el periplo de la vida.

—El *sistema formativo público* (unitario e integrado) se plantea, a su vez, como el irrenunciable escenario proyectual de cualquier reforma del sistema formativo. Un sistema formativo público (institucionalmente compresivo del planeta no estatal abierto a "pactos" de garantía nacional sobre los estándares cuantitativos y cualitativos de sus modelos escolares autónomos), unitario (capaz de valorizar, al mismo tiempo, las identidades y las diferencias de los múltiples espacios escolares) e integrado (apto para promover reciprocidad e interconexión cultural entre la escuela y las agencias intencionalmente formativas del extraescuela: familia, entes locales, asociacionismo, iglesias, mundo del trabajo) persigue el objetivo-meta de una escuela *eficiente, eficaz* y *ecuánime*. Una escuela eficiente es posible a partir de la autonomía; una escuela eficaz es posible a partir de la calidad cultural y de la utilidad social de sus "saberes"; una escuela ecuánime, en fin, es posible a partir de la drástica reducción de sus tasas de dispersión.

b) Un nuevo horizonte democrático y cultural. A continuación, la RdE de nuestro país deberá rediseñar radicalmente el sistema formativo en nombre de la *calidad de la instrucción* y del *derecho de todos a la instrucción* hasta los dieciocho años de edad.

En los últimos años del fin de siglo redoblaron largamente los tambores de los mass media (tanto en los titulares de los diarios como de los telediarios, de los semanarios, de los *talk show*) sobre el proyecto de *Reforma* global de nuestro sistema escolar. Este proyecto orgánico y unitario, de altas cifras culturales y democráticas, tuvo el mérito de hacer tomar conciencia a la colectividad nacional del hecho de que sólo poniendo a la escuela en el "centro" de la cada vez más mutable y compleja red de los "lugares" de la formación se podrán desafiar y contrastar con armas *pluralistas* (porque la escuela es la única agencia educativa capaz de asegurar el respeto de las culturas: por lo tanto, de la multiplicidad de los puntos de vista antropológicos, étnicos, religiosos) y *democráticas* (porque la escuela es la única agencia educativa capaz de asegurar el acceso a la instrucción a la totalidad de sus usuarios: dando más a quien tiene menos) las persistentes bolsas de marginalización-exclusión de la infancia y de la adolescencia existentes todavía hoy en nuestro país.

El Gobierno actual abrogó, en nombre de la "discontinuidad", el diseño de un sistema formativo en nombre de la calidad de la instrucción y del derecho de todos a la formación.

La pregunta, entonces, es la siguiente: en la nueva bola de cristal de la próxima RdE, ¿cuáles son las finalidades que dan horizonte cultural y democrático a la escuela del futuro consagrada a la formación de las próximas generaciones? Tres son sus objetivos-meta.

1) *Hacia una escuela unitaria y democrática.* La RdE deberá tener un perfil ecosistémico, institucionalmente unitario y culturalmente democrático, precisamente porque deberá volver a anudar y hacer interactuar dialécticamente tres binomios antiguos, a los que, a menudo, las políticas formativas del pasado sistema escolar nacional hicieron conflictivos y antinómicos. Nos referimos al binomio *centro-periferia*, que podrá encontrar en la RdE su punto de fuerza dialéctico en nombre de la autonomía; al binomio *escuela-extraescuela*, que podrá encontrar en la RdE su punto de fuerza dialéctico en nombre del sistema formativo integrado: la interconexión formativa entre la escuela y las agencias extraescolares "intencionalmente" educativas (familia, entes locales, asociacionismo, iglesias); al binomio *obligatoriedad-post-obligatoriedad*, que podrá encontrar en la RdE su punto de fuerza dialéctico en dos "productivos" *ciclos largos*: el de la *escuela primaria* (*septenio*: nuestro voto es por una articulación 1+5+1, con anualidad-puente hacia la escuela de la infancia y hacia la escuela secundaria) y el de la escuela secundaria (*quinquenio*: nuestro voto es por una articulación 1+4, dando "centralidad" a la orientación en las "anualidades-puente" de la escuela primaria y secundaria).

2) *Hacia una escuela de baja dispersión de sus usuarios.* La antigua enfermedad de nuestro sistema escolar lleva el nombre de *abandono-dispersión* de sus usuarios. Una verdadera y propia "masacre", si se piensa que sobre cien alumnos que entran al primer año de la obligatoriedad, sólo dos tercios salen de la escuela secundaria superior. La RdE deberá afrontar resueltamente esta grave patología institucional nuestra (¡estamos a la cabeza en las clasificaciones europeas en la voz "dispersión"!) mediante una doble intervención curativa. *La primera* encuentra su eficacia formativa implementando los tiempos de la orientación escolar (un bienio-puente está dedicado a la búsqueda del recorrido secundario compatible con las actitudes y los intereses del estudiante); *la segunda*, reduciendo de tres a uno los "pasajes" de grado a grado que, desde siempre, representan las zonas riesgo de la repitencia/abandono (la dispersión se concentra habitualmente en el año inicial de cada segmentación escolar).

3) *Hacia una escuela del derecho al estudio.* Si es verdad que nuestro sistema formativo asegura a todos sus usuarios (empezando por aquellos con minusvalías) el derecho de ingreso a la escuela, es igualmente verdad, a la inversa, que este sistema no les asegura a esos mismos usuarios un segundo irrenunciable derecho: el de salida, al éxito escolar. La RdE deberá poner bajo los reflectores, entonces, este segundo objetivo de la democracia escolar: el derecho de todos a una elevada calidad de la instrucción tanto en la escuela de base como en los diferenciados recorridos formativos de la escuela secundaria.

La identidad de escuela democrática (pública y gratuita) deberá ser asegurada por la RdE por medio de: *a)* la elevación de la obligatoriedad escolar de ocho a nueve años; *b)* la elevación de la obligatoriedad formativa de todos hasta los dieciocho años y la oferta articulada de recorridos post-secundarios de especialización profesional; *c)* la organización curricular del sistema escolar en dos ciclos largos a fin de poder "encender" en la escuela no sólo monoconocimientos disciplinarios, sino también metaconocimientos interdisciplinarios según recorridos didácticos altamente individualizados.

c) Un edificio de cinco pisos. O bien, las líneas de innovación del sistema formativo. Finalmente, reflectores encendidos sobre los cinco pisos de la casa de la formación: vale decir, nuestro pentágono de la Reforma. La RdE deberá proponerse como dispositivo metarreformista (una suerte de "maxibrújula" de orientación y de dirección) —flexible, dialéctico, pluralista— con la tarea de volver a dar piernas a los binomios ("nudos" históricos) que pueblan desde siempre el orden institucional, estructural y curricular del sistema escolar: "binomios" relegados o conflictualizados por las políticas escolares de nuestra casa.

La RdE está llamada a configurarse como un dispositivo hermenéutico de dirección (flexible, dialéctico, pluralista) para una escuela al servicio de una sociedad compleja y en transición.

En particular, son cinco los "binomios" a poner bajo la telecámara metarreformista (la maxibrújula) de la RdE: centro/periferia, escuela/extraescuela, educación/instrucción, escuela estatal/no estatal, obligatoriedad/postobligatoriedad.

Algunos flashes sobre estas cinco parejas neurálgicas del sistema formativo, verdaderas y propias flechas de señalización (de orientación y de guía) para la RdE.

1) *Centro/periferia*. La RdE deberá diseñar los criterios guía para alcanzar el objetivo de la autonomía escolar. A partir de criterios dialécticos y pluralistas, al centro (al ministerio de Instrucción pública, profundamente reformado y aligerado) corresponderán tareas de dirección (políticas marco, planes nacionales de desarrollo de la escuela, *checklist* de las áreas disciplinarias *comunes* y de los repertorios de las *competencias* a alcanzar) y de control —por medio del Servicio de evaluación nacional—, mientras a la periferia (a la escuela "militante": por medio de acuerdos programáticos con las instituciones formativas del territorio) corresponderán tareas de decisión en tanto "sujeto" de autonomía. Por ende, de proyectación y conducción colegial de su modelo organizativo (recursos y ofertas formativas, articulación de los tiempos y de los espacios, entidad y uso de los docentes, utilización de las oportunidades formativas del territorio y del mundo del trabajo, entre otros) y curricular (*Plan de la oferta formativa*: disciplinas-saberes que se sumarán a los prescritos por el Ministerio de Instrucción Pública, estrategias didácticas de lucha contra la dispersión, a partir de una elevada calidad de las prácticas de programación, continuidad, individualización, laboratorios, investigación, interdisciplinariedad, etcétera).

2) *Escuela/extraescuela*. La RdE deberá diseñar los criterios guía para alcanzar el objetivo de un *sistema formativo integrado*. A partir de criterios "dialécticos" y "pluralistas", este binomio postula la interdependencia-interconexión formativa entre sistema *formal* (la escuela), sistema *no formal* (las agencias extraescolares "intencionalmente" educativas: familia, entes locales, asociacionismo, iglesias, mundo del trabajo) y sistema *informal* (las ofertas informativo-formativas de la cultura difusa: generalmente de mercado y de pago). Estamos en la ciudad educativa, dotada de un plan regulador para la instrucción y la formación continuas. Esto se hace posible mediante políticas de inversión a favor del sistema no formal (por medio del principio de subsidiariedad) y una elevada (y paritaria) formación inicial de los docentes y de los operadores de territorio.

3) *Educación/instrucción*. La RdE deberá diseñar los criterios guía para alcanzar el objetivo, indicado por la Unión Europea (Informe Cresson-Flynn), de una *sociedad cognoscitiva*.

A partir de criterios dialécticos y pluralistas (la maduración de la esfera socio-afectiva y valorial es ineludible para un aprendizaje esta-

ble y crítico: y viceversa), este “nudo” genético (una suerte de genoma) de la formación puede ser racionalmente deshecho —en la escuela— dando una centralidad/identidad-otra a la *instrucción*. Vale decir, modernizando los conocimientos (los currículos ministeriales deben ser “revisados” cada lustro) y derribando la tradicional (e ideológica) “jerarquización” de las disciplinas entre serie A y serie B: estas últimas, por lo general en los márgenes del currículo, desclasadas en los horarios vespertinos y cubiertas —en la ficha de evaluación— de un menor número de indicadores cognitivos.

Sólo una *instrucción* social y culturalmente gastable (en cuanto “moneda” cognitiva en curso: por tendencia metacognitiva, fundada en el aprender a aprender, y por lo tanto, sistémica, global y transversal) puede acompañar a la *educación* durante el viaje de la formación escolar. Sugiriendo a los alumnos las curiosidades, los interrogantes, las inquietudes cognitivas que fungen como irrenunciables claves hermenéuticas para poder dar respuesta a las grandes “preguntas” de sentido y de significado (socio-afectivas existenciales, valoriales) que pueblan la dimensión “educacional” de la escolarización.

Para poder lograr el objetivo de la interdependencia dialéctica entre instrucción y educación, la escuela de la “periferia” —en nombre de la autonomía curricular— debe poder modificar (sustituir, integrar), en función de las antropologías culturales y de las salidas profesionales locales, los currículos nacionales: hasta el 20% en la obligatoriedad y hasta el 30% en la postobligatoriedad.

4) *Escuela estatal/no estatal*. La RdE deberá diseñar los criterios guía para alcanzar el objetivo de un *new deal* de la escuela pública. También la escuela no estatal (gestionada por los entes locales y por el privado social *no profit*) deberá poder acceder al financiamiento público sobre la base de una *Convención nacional de subsidiariedad* dotada de recíprocos vínculos de garantía. Como decir: en la constelación de la escuela pública podrá encontrar lugar la galaxia estelar de la escuela no estatal: siempre que sea respetuosa de algunas reglas “estructurales” (los estándares cuantitativos: espacios, tiempos, número de alumnos por clase, calendario escolar, etc.) y “curriculares” (los estándares cualitativos: inserción de minusválidos, adhesión a los currículos, reclutamiento y formación de los docentes, y demás).

5) *Obligatoriedad/postobligatoriedad.* La RdE deberá diseñar los criterios guía para alcanzar el objetivo de un nuevo orden en la ingeniería institucional del sistema formativo de nuestro país. Y deberá dividir los recorridos de escolarización en tres ciclos: la *escuela de la infancia* (no de la obligatoriedad), la *escuela de base*, la *escuela secundaria de segundo grado* (liceal y profesional). A éstos deberán ser agregados bienios/trienios de diploma postsecundario, paralelos e interactuantes (mediante el sistema de créditos) con los futuros cursos de graduación trienales previstos por la Reforma universitaria de alcance europeo según el protocolo de intención de París (1998). Finalidad primaria de la Reordenación de los ciclos escolares es la intervención reformista sobre algunas antiguas "anomalías" de nuestro sistema escolar (la conclusión de la "secundaria" a los diecinueve, en vez de a los dieciocho años del alumno; la obligatoriedad más breve de Europa: ocho años; la ausencia de una anualidad conclusiva de la obligatoriedad dedicada específicamente a la orientación y capaz de unirse, como año-puente, al doble recorrido de la formación profesional regional y de las áreas de la formación liceal: humanística, científica, técnica/tecnológica, artística y musical).

2. La familia. El teatro de las relaciones afectivas

Se ha dicho que el cuadrilátero del sistema formativo *integrado* (escuela *más* familia, entes locales, asociacionismo) postula *especificidad* y *complementariedad* entre estos cuatro lados institucionales. En el sentido de que cada agencia educativa está llamada a explicitar *su* campo formativo *primario*: en la lógica, obviamente, de la *interconexión-interdependencia cultural.*

Tarea formativa primaria de la familia es la de la educación *afectiva,* componente ineludible en la construcción de la *identidad personal* del niño y de la niña.

La esfera afectiva de la infancia aparece indudablemente compleja, a menudo indescifrable y hasta misteriosa. En puntas de pie, conscientes de la parcialidad y precariedad de nuestra reflexión pedagógica, pondremos en el "centro" de estas páginas nuestras, dos palabras —la *diagnosis precoz* y la *excepcionalidad de la infancia*— muy charladas, hoy, en los claustros académicos de las ciencias de la educación. Son palabras, en efecto, que la opinión pública (empezando por los pa-

dres) encuentra muy a menudo en boca de los docentes y de los operadores sanitarios toda vez que dialoga con el mundo de la escuela y de los servicios psicomedicopedagógicos. Son palabras de gran incidencia educativa en la *relación padres-hijos*, porque si son *erróneamente* asumidas por la familia podrían deformar y desnaturalizar el vínculo "afectivo" que se consuma entre las paredes domésticas.

Desde un ángulo exquisitamente pedagógico (es nuestro habitual punto de vista), querríamos ver algunos *replay* sobre la sugestiva utopía de una infancia ya no más constreñida a tener que vestir las ropas de los *imaginarios de los adultos* y a perderse, en consecuencia, en la *normalidad*.

2.1. Si los padres educan a la "singularidad"

Primera palabra: la diagnosis precoz. Estamos con quien denuncia el posible uso torcido de la *diagnosis precoz*: esto sucede toda vez que se la enfatiza como "historia clínica" de indiscutible fiabilidad sea *diagnóstica* (el *veredicto* fríamente analítico de las dificultades/retrasos con los que se certifica a un determinado niño), sea *predictiva* (la *previsión*, la mayor parte de las veces automatizada, de lo que *sabrá hacer* o *no sabrá hacer* un determinado niño). Una "radiografía" totalizadora de tal índole (que presume de dispensar *certidumbres* no sólo sobre el "presente" sino también sobre el "futuro" de la infancia) provoca *secuelas negativas* sobre todo el planeta de la familia. Doble es el *efecto-no* sobre los padres.

a) Primer efecto negativo. Frente a la información *diagnóstica* (recubierta por un halo de sabionda infalibilidad) la madre y el padre de un hijo certificado como afligido por "dificultades/retrasos" desarrollan sentimientos de culpabilización y de ansia que se difunden rápidamente entre las paredes domésticas, contagiando sin tregua al hijo.

b) Segundo efecto negativo. Frente a los conocimientos brindados por la diagnosis precoz, que temerariamente *predicen* qué le sucederá mañana al niño, los padres tienden a asumir comportamientos hiperprotectivos, de vigilancia obsesiva de los tiempos y de los modos de crecimiento (intelectual y socio-afectivo) del hijo, en la esperanza de contribuir eficazmente a su rápida conquista de la llamada *normalidad*. Esta tensión ansiógena es así descargada en el niño, constreñido a asumir y a estabilizar precisamente aquellos *fantasmas negativos* que el padre mismo ha asumido y estabilizado como estado difuso de preo-

cupación, inseguridad, miedo. Y entonces el problema para el adulto (padre y docente) no es el de *conocer para actuar*, sino, más bien, el de *actuar para conocer*. En el sentido que la acción educativa de la familia y de la escuela no puede ser consignada a las manos de la diagnosis precoz elevada al rango de "fotografía" objetiva y confiable de la personalidad infantil. *Actuar para conocer* trae a nuestra memoria una de las ideas pedagógicas más fértiles y fascinantes de Maria Montessori, cuando pone en labios del niño dirigido al adulto este ruego: "¡Ayúdame a hacer solo!" Una imploración, ésta, que se une a un gran secreto de la educación: el verdadero auténtico acto educativo del adulto no es el de *conocer* al niño para después socorrerlo y ayudarlo (porque el "conocimiento" es siempre un sistema ideológico, una teoría formulada a priori por quien la aplica), sino, más bien, el de *actuar* por medio de un *comportamiento de sostén* a las demandas explícitas e implícitas de la infancia. Ayudar al niño a hacer solo es la verdadera estrategia diagnóstica, capaz de brindar preciosos conocimientos sobre la efectiva identidad del niño: identidad que refleja aquella "vivencia" infantil que reside entre su desarrollo *actual* y su desarrollo *potencial*. Para esto, el padre (y el docente) está llamado a promover un comportamiento de sostén (de ayuda al hijo a ser sí mismo) que será gradualmente retirado a medida que el niño sepa hacer solo. Esto es, cuando sepa autónomamente mirar *más allá*. Un "más allá" que deberá ser el del niño. Un "más allá" que el padre deberá respetar siempre.

Esto nos lleva a decir que expectativas positivas y actitudes de confianza por parte del adulto no pueden sino ayudar a la infancia a crecer. El riesgo es, en cambio, lanzar mensajes de desconfianza y de inseguridad, que el niño recibiría inevitablemente como falta de crédito y de aceptación hacia sí. Idéntico peligro cuando el padre (y el docente) lanza "mensajes" que señalan *metas* demasiado altas. Si intentara alcanzar esos objetivos imposibles para él, el niño se vería constreñido a interiorizar un superyó extremadamente exigente y severo que abriría la calle a la neurosis: por lo tanto, a dificultades y a alteraciones de su personalidad en formación.

Segunda palabra: la excepcionalidad de la infancia. Estamos también con quien denuncia el uso torcido de la ecuación *minusvalía igual excepcionalidad*. Por el contrario, se trata de colgar en el pecho de todo niño y de toda niña la medalla de la *diversidad* (de la singularidad, ori-

ginalidad, peculiaridad de la infancia). Brindar a todo niño y a toda niña la imagen de la excepcionalidad significa quitarles las cadenas de la "normalidad", liberándolos de un modelo de personalidad preconstituida e impresa sobre el presente, sobre la vida de todos los días. Si la "normalidad" simboliza el *presente*, la "excepcionalidad" simboliza el *futuro*.

Esta seductora definición de infancia —el niño "excepcional"— permite no sólo redimensionar la función cognoscitiva de la *diagnosis precoz* (sustrayéndola a las tentaciones hipertróficas, que llevan inexorablemente a etiquetar a la infancia en clichés clasificatorios), sino también sugerir a los padres (y a los docentes) un modo nuevo de hacer educación: un adulto que no toma más de la mano al niño para llevarlo por los senderos (para él desconocidos) de la *normalidad de los otros*, sino que lo sigue, en cambio, de cerca (y si es necesario, lo socorre) en el adentrarse por los senderos de su "singularidad", de la construcción de su proyecto *personal* de vida.

Desde esta perspectiva psicopedagógica, la infancia de las *desviaciones de la normalidad* (los *hipodotados* por una parte, los *hiperdotados* por la otra) ya no puede ser certificada como *borderline*, como expresión de condición "límite". Todo niño es, al mismo tiempo, normal y anormal, rico y pobre en cuanto a potenciales de desarrollo. En algunos momentos evolutivos (en determinados estadios de edad) todo niño puede acusar dificultades psíquicas e inarmonías en el desarrollo de su personalidad.

Cuando el hijo vive una estación "difícil", los padres están llamados a practicar el principio psicopedagógico de la *singularidad* (de la "excepcionalidad") con el que anularán la carga de sentimientos de aprensión, inquietud, temor provocados por el miedo a que el hijo no pueda alcanzar los estándares de la llamada "normalidad".

Este peligroso juego de identificación del hijo con los parámetros de la normalidad (y no de su "excepcionalidad") lleva al padre y a la madre a exponerlo a una doble turbación educativa.

La primera turbación educativa es el *efecto "calimero"*. Los padres pueden grabar en el hijo la identidad de *pollito completamente negro,* que inconscientemente concreta la profecía temida por el padre y por la madre: esto es, su incapacidad para ser sí mismo, de color, excepcional.

La segunda turbación educativa es el *efecto "estrabismo"*. Los padres pueden constreñir al hijo a falsificar su "cristal": a ver *estrábico*. La fa-

milia podría poner sobre la nariz del hijo “anteojos” inadecuados, provistos de *lentes adultas*, no calibradas a sus niveles y capacidad de comprensión. Son “lentes” que llevarán al niño a seguir deseos y gustos de padres que lo quieren, anticipadamente, capaces de ver y entender *como los grandes*. El precio saladísimo que pagará por este mirar con los ojos de un *hombrecito* será el de percibir al mundo confuso, neblinoso, doble.

Para concluir. Cierto, el vínculo existencial con nuestros hijos es difícil y complejo. El itinerario evolutivo del niño debe ser construido en un clima cotidiano de serenidad y de equilibrado calor afectivo: esto porque la maduración de la personalidad infantil no se presenta jamás como un recorrido *lineal* y *previsible*, sino como un viaje tortuoso caracterizado por aceleraciones y detenciones, por saltos hacia delante y por saltos hacia atrás.

2.2. La familia, sujeto de participación en la vida de la escuela

La *participación-gestión social* de las instituciones educativas —empezando por el sistema escolar— es *uno* de los “puntos calientes” del actual debate sobre la renovación democrática de las estructuras formativas.

La presencia de la colectividad social dentro de los circuitos escolares parece tener el valor no sólo de concurrir a acortar (y, al límite, a colmar) el antiguo foso existente entre el *cuerpo-escuela* y el *cuerpo-sociedad*, sino también el de acelerar —a tiempos breves— un doble proceso: el de *democratización* de las actuales paredes escolares, habitualmente tapizadas únicamente con los valores comportamentales, éticos, culturales acuñados y practicados por las clases medio-burguesas (lo que significa abrir la escuela a los “alfabetos” de las múltiples culturas presentes en un territorio) y el de *socialización* de los “hierros del oficio” del docente, del repertorio de sus instrumentaciones didácticas (lo que significa someter tales hierros del oficio a una revisión constante, a una continua proyectación y experimentación).

Para diseñar un modelo *abierto* y *racional* de participación-gestión que sepa responder a los porqués profundos de la democratización de las instituciones educativas es absolutamente necesario remontarse al *marco de los objetivos psicopedagógicos y sociopolíticos* que justifica la instancia más general de la apertura de la escuela a la comunidad social.

Sólo reproponiendo con fuerza la *multidimensionalidad* de los horizontes del proceso de participación-gestión será posible derribar tanto los tradicionales residuos decimonónicos del binomio *escuela-comunidad familiar* (comprimido en la prensa de la pareja docente-padre) como la radicalización del órgano colegial como unívoca contraparte para el mundo de la escuela.

Relanzar los múltiples objetivos que son propios de una *coherente* y *racional* experiencia de participación-gestión significa asegurar a la vida de la escuela una dialéctica estructuración *metodológica*, así como también una amplia modularidad de los *instrumentos* de la gestión.

En la perspectiva *multidimensional*, a la que ya hemos aludido, los objetivos de la participación-gestión social en la escuela son dobles.

Objetivos psicopedagógicos. La finalidad es la de activar un clima educativo *en continuidad* entre *escuela* y *familia*, evitando el surgimiento de “vivencias” de *doble rostro pedagógico*. Como ocurriría si el tiempo diario del niño estuviese aprisionado en un clima escolar completamente antitético al que respira dentro de los muros domésticos.

Este objetivo se alcanza favoreciendo periódicos encuentros (por ejemplo, mediante las *asambleas de clase*) entre docentes y núcleos familiares (padres, pero también abuelos, tíos, etc.); en tales asambleas se debatirían, fundamentalmente, las problemáticas *biopsicológicas* y *conductuales* de los niños de cada clase y, al mismo tiempo, se analizaría el marco de las *relaciones adulto-niño* y *niños entre sí*: cómo tales relaciones nacen y se entraman en el ámbito escolar y en el doméstico. Todo esto con el objeto, como se ha dicho, de *sintonizar* lo más posible las intervenciones educativas de los docentes con las de los padres, reduciendo al “mínimo” las ocasiones de conflictividad y de laceración entre los dos ámbitos de vida cotidiana de la infancia y/o de la adolescencia.

Objetivos socioculturales. La finalidad es la de hacer a la escuela “colectora” de las *necesidades reales* de la comunidad social de la cual es servicio educativo.

Tales necesidades no constituyen un *todo pacificado* y *satisfecho*, no indican un panorama homogéneo e integrado de exigencias, perspectivas, valores. Todo lo contrario. El conjunto de las necesidades socioculturales de una comunidad resulta profundamente dividido, diferenciado, astillado. Como consecuencia, las discrepancias, las con-

tradicciones, los desequilibrios que implican y recorren a la comunidad social producen en la realidad escolar no pocas repercusiones y descompensaciones culturales y existenciales. La escuela puede concurrir positivamente a hacer que las "culturas" presentes en un territorio (barrio, pueblo, ciudad, etc.) se encuentren y se integren: lo que puede verificarse solamente permitiendo al *padre-ciudadano* llevar "su" cuerpo (que es también "su" historia) *adentro* de las paredes de la escuela; junto al cuerpo, introducirá en los procesos educativos de la escuela *sus códigos sociales* (lenguajes, gestualidad, hábitos de comportamiento) y *sus señas existenciales* (aspiraciones, credos, valores).

La *pluralidad de objetivos* de la participación-gestión (las indicadas finalidades psicopedagógicas y socioculturales) reclama una metodología flexible, de contornos dúctiles y abiertos, de los instrumentos operativos. En el sentido que, para expugnar estos objetivos, resultaría del todo anacrónica la utilización de fórmulas *rígidas* y *unilaterales* tendientes a enfatizar y absolutizar sea la bandera de la democracia "delegada", sea la bandera de la democracia "directa": del momento que cada una de las mencionadas banderas —tomada en sí— no sería capaz de conquistar la "doble" finalidad arriba expuesta.

Por una parte, la participación-gestión social de la escuela formalizada por medio de los *únicos* organismos colectivos (los "consejos" de los decretos delegados) no parece capaz de responder adecuadamente a los objetivos *psicopedagógicos* indicados; éstos piden la participación sistemática de los padres todos y de la colectividad social en su conjunto en la constitución de la relación educativa *escuela-familia*, así como también en el debate —en clave de *educación permanente*— sobre las necesidades y sobre las demandas socioculturales que constelan y atraviesan un barrio, un pueblo, una ciudad.

Por la otra, la eventual fórmula del *asambleísmo* como instrumento "permanente" de encuentro entre *escuela* y *sociedad* no resulta capaz de responder al objetivo *sociocultural* de un orgánico y democrático gobierno de la escuela: tal gobierno pide la atribución de precisas responsabilidades sociales en comités, consejos, grupos formales de trabajo, etc., no pudiendo una asamblea "abierta" (fluctuante y aleatoria en cuanto a presencias; humoral y a menudo contradictoria en cuanto a decisiones) garantizar continuidad, coherencia y funcionalidad metodológica a los múltiples momentos del gobierno de la escuela.

3. Los entes locales. Para construir una ciudad educativa

Los entes locales, se ha dicho, ocupan y forman uno de los ángulos constitutivos del "cuadrilátero" proyectual de un *sistema formativo integrado.*

Apuntaremos los reflectores de nuestra reflexión pedagógica sobre este "ángulo" neurálgico del deseado sistema de las "interconexiones" formativas: poniendo, precisamente, como "baricentro" a los gobiernos periféricos del Estado. En otras palabras, haremos rotar en 360 grados el cuadrilátero de la escuela-familia-entes locales-asociacionismo poniendo contextualmente (en tiempo real) en la "cámara lenta" (pausadamente y en gigantografía) las que, a nuestro parecer, deberían ser las irrenunciables intervenciones formativas de los entes locales para favorecer la vertiente escolar y extraescolar. De modo de refundar y definir su "presencia" institucional y pedagógica en los territorios donde están llamados a asegurar políticas progresistas y democráticas de "gobierno" y de "gestión", compatibles con una estación sociocultural de puertas completamente abiertas al tercer milenio.

Antes que nada, debe decirse que para poder diseñar una línea de "gobierno" y de "gestión" del sistema formativo por parte del ente local es necesario que este último realice una "reflexión" sobre su pasado y sobre las políticas producidas en pro del sistema formativo en estos cincuenta años de vida republicana de nuestro país.

3.1. Las estaciones de una presencia formativa

Volviendo a hojear el "álbum de familia" del ente local podemos tomar *tres fotogramas*: tres estaciones, tres modelos formativos titulares de la vertiente escolar y extraescolar.

La primera estación es la que va desde la constitución de la República en nuestro país (1946) hasta los años sesenta.

Es la fase que precede a la gran revolución de 1968, así como también a algunos momentos de gran innovación reformista del sistema escolar (basta pensar en el nacimiento de la escuela de jornada completa con la ley 820/1971, de la escuela materna estatal con la ley 444/1968 y de la guardería pública con la ley 1044/1971: aun cuando estas importantes reformas no fueron el fruto de un diseño político unitario, de una filosofía pedagógica orgánica). En esta es-

tación, el comportamiento de los entes locales fue el de "suplente" del sistema formativo: una presencia totalmente centrada en la escuela obligatoria, fruto de una visión anchamente *escuelacentrista* y *asistencialista*. Una *función-prótesis*, de 3131, de "balsa" de apoyo y de salvamento de una escuela de base que indudablemente acusaba y presentaba toda una serie de anomalías, disfunciones, precariedades; una escuela que pedía urgentes intervenciones "materiales" por parte del ente local. Fue una presencia de corto aliento, ya que fue empequeñecida en el transitorio papel de intervención sustitutiva respecto de las insuficiencias y de los retrasos del Estado.

La segunda estación inaugura un decenio (entre los años setenta y ochenta) de gran *protagonismo*, *activismo*, *presencialismo* del ente local dentro del sistema formativo: los reflectores apuntan no sólo sobre la escuela, sino también sobre los terrenos extraescolares. Es una fase que denominamos un modelo de tipo *empírico-intuitivo*: de interpretación-respuesta "sectorial" justamente porque el ente local no goza todavía de orgánicos proyectos de referencia, de políticas globales capaces de orientar y de "programar" su intervención.

Por lo demás, esta estación libera a la función pedagógica de abrir algunos terrenos importantes de *innovación*, sobre todo en el *sistema extraescolar*. Es una fase que ve al ente local comprometido con momentos de *gestión* y con momentos de *experimentación*.

La "gestión" se materializa sobre todo en la presencia intensiva tanto en las *guarderías* como en la *materna*: concierne de manera preeminente al terreno preescolar. La presencia "experimental" está dirigida por un lado a la escuela elemental, por el otro, al extraescuela.

Fuerte es la opción del ente local por la *escuela elemental* con iniciativas de apoyo a la *jornada completa*: de presencia "activa" por medio de un modelo "mixto" (docente estatal *más* docente comunal) que muchos entes locales de grandes ciudades italianas inician y potencian en este período. Un *presencialismo empírico* que participa del gran entusiasmo innovador que se da en torno de los decretos delegados (1974) y de la ley 517 (1977, la ley más innovadora que la escuela elemental haya tenido en el siglo XX): generadores de los grandes temas de la gestión social, de la programación, de la integración de los minusválidos, de la ficha de evaluación. Es una presencia fuertemente dirigida a la escuela elemental, se ha dicho, porque es justamente este grado escolar el que recibe primero y da el primer "giro de palanca" a toda la innovación reformista de los años 1970-80.

En lo que respecta a la *experimentación en el fuera-escuela*, en los terrenos extraescolares, es un decenio —éste— en el cual el ente local hace despegar una serie de iniciativas *gestionadas por sí* que implican a varios sectores; en particular, conciernen a las primeras *ofertas de agencias*: que van de los *centros culturales* a las propuestas *atelierísticas* y a los *parques de juego*. Los jóvenes, en particular, tienen la oportunidad de disfrutar de *espacios*, de *momentos organizados* y *estructurados* para su experiencia. Este decenio tiene el mérito de parir las leyes 382 y 616: leyes de las cuales el ente local recibe delegaciones fundamentales en lo que concierne al *sector de lo formativo*. Son leyes revolucionarias, que ofrecen a los entes locales la oportunidad de archivar la óptica ampliamente "asistencialista" para asumir la del gobierno (de *coordinación* y de *programación*) y también de la gestión de sectores integrantes del sistema formativo (escolar y extraescolar).

La legislación sobre el *derecho al estudio* precisa y legitima de manera puntual este "presencialismo" nuevo del ente local: que es llamado a utilizar *todos* los recursos públicos y privados presentes en el territorio con los cuales deberá activar y periferizar un sistema de ofertas capaces de responder a la demanda de la colectividad.

La tercera estación se abre con los años ochenta. Es una fase que tiende a la superación del modelo *empírico-intuitivo* y *sectorial* para entrar en una fase de *proyectualidad alta*: una proyectualidad orgánica llamada a alzar el telón sobre la perspectiva de un sistema formativo cada vez más ensamblado, cada vez más orgánico en tanto *sistema formativo integrado*. Una fase en la cual algunos territorios nacionales ya han dado señales de apertura hacia una proyectualidad global, en todo el campo, en lo que concierne a la presencia y al papel del ente local en el sistema formativo. Cierto, existen todavía desequilibrios, brechas, tijeras filosas entre Norte y Sur del país que crean contradicciones y discriminaciones vistosas: las áreas del Mediodía, desde siempre, están abandonadas a sí mismas, privadas de la posibilidad de crecimiento, de desarrollo y, por lo tanto, de responsabilización formativa por parte de los entes locales. Esta disparidad aparece todavía más nítida y profunda si se la observa en clave "diacrónica", como individuación de las *estaciones connotativas* del papel formativo de los entes locales mismos.

3.2. Una red integrada de oportunidades educativas

Desde esta última estación de la historia formativa del ente local parte nuestra cámara lenta. Es el momento en que analizaremos las particularidades de esta nueva *proyectualidad pedagógica*. Una proyectualidad orgánica, unitaria, dirigida a la integración de las varias ramas de aquella madeja enredada que es el sistema formativo: posible a condición de que el ente local empuñe una visión interpretativa de naturaleza cultural, capaz ya sea de partir del análisis riguroso de la situación del *presente*, ya sea de oler el *futuro*. Por lo tanto, de *proyectar*: teniendo en cuenta la dialéctica interactiva entre "presente" y "futuro".

Esta proyectualidad del sistema formativo —que debería ir hacia la integración, hacia el enlace, hacia la unificación— llama al ente local a fungir como perno, como pivote en los terrenos de lo "formativo".

Nuestra tesis es que el ente local deberá explicitar *tres elecciones, tres comportamientos* que concurren, de manera decisiva, a la proyectación y a la realización de un sistema formativo capaz de expugnar los objetivos de la integración cultural.

Las tres opciones son de naturaleza pedagógica, institucional, política. Aunque es verdad que no están jerarquizadas, de todos modos nosotros le damos una prioridad a la primera: de naturaleza *pedagógica*.

La opción de naturaleza pedagógica. La proyectualidad del ente local deberá optimizar ya sea su capacidad de diagnosis —la capacidad de producir un *check-up*, una radiografía minuciosa sobre el estado de salud del sistema formativo—, ya sea la capacidad de olfatear, de percibir, de sentir la tendencia del futuro sistema formativo.

Sólo en la medida en que el ente local sepa enlazar estos *dos hilos* (del presente y del futuro) podrá proyectar de manera pedagógica (y científica) su intervención en el sistema formativo, sobre cuyo estado de salud hoy disponemos de las radiografías, de los "boletines" redactados por los informes internacionales de los países de desarrollo industrial avanzado. En estos documentos surgen precisas diagnosis e indicaciones respecto de las líneas de cambio y de proyección del sistema formativo en el año 2000. Nosotros anclaremos nuestra reflexión sobre estos informes, que deben ser tenidos en cuenta por todos los sujetos institucionales comprometidos en terrenos formativos, empezando por el ente local. ¿Qué se lee en estos informes?

Primero. El sistema formativo está haciéndose *policéntrico*, está ramificándose. Los lugares de la educación están multiplicándose, fragmentándose, pulverizándose: están yendo en incontables direcciones, por lo que el sistema se presenta vistosamente *desintegrado*. La desintegración se materializa en la *escuela* como *discontinuidad* entre grado y grado; en el *afuera-escuela*, en cambio, se presenta como *división*, *separación*, *incomunicabilidad* entre las varias agencias extraescolares.

¿Cuáles son los resultados de un sistema pulverizado en incontables direcciones? *Éstos*. Cuando el sistema formativo acentúa esta tendencia a la pulverización, provoca dos consecuencias negativas: la *discriminatoriedad* de naturaleza "social" y la *improductividad* de naturaleza "cultural". Por una parte, un sistema de naturaleza "molecular" entraña el riesgo de ser *jerárquico*, por lo tanto, incomunicable, agregando los alumnos por perfiles homogéneos de status, por formas de escolarización de "clase"; por la otra, las agencias formativas, no comunicando entre sí, corren el riesgo de la improductividad cultural: determinada precisamente por una cultura estática y reproductiva. Dentro de un tal sistema ramificado —caracterizado por incomunicabilidad, separación, división— no hay lugar para una cultura de la "divergencia".

La creatividad, en efecto, es fruto de un diseño global de interacciones, de intercambios, también entre sujetos y culturas diversos, que inducen a la transfiguración, al cambio; la proyección hacia el futuro es posible sólo en un marco de interacciones/interdependencias, no en un marco de *separaciones* y *autarquías* entre las varias agencias, entre los varios lugares de la educación.

Sobre la base de estas consideraciones se auspicia, por tanto, un sistema ampliamente enlazado, conectado, integrado.

Segundo. En lo que respecta a las transformaciones, todos los documentos a los que hacemos referencia muestran un elemento revolucionario que caracterizará a los próximos años: el pasaje del viejo sistema cultural, ligado a los media de masa, a uno fundado sobre nuevos alfabetos, sobre los *media personalizados* (un sistema de alfabetos altamente electrónicos, computarizados e informatizados). Esta revolución provocará la irrupción de un sistema cultural a *demanda individual*: mientras en los mass media el mensaje, la información se confecciona y formaliza para un usuario "medio" (indiferenciado y sin rostro), con la computadora personal (gracias a la unión entre el sistema de la informatización y los bancos de datos) cada uno de no-

sotros podrá disponer, apretando una tecla, de la repuesta informativa personalizada sobre su necesidad de conocimiento.

Esta revolución epocal, aun con sus aspectos positivos (en lo que concierne a la lucha contra el analfabetismo y al sostén a la autoinstrucción), amenaza también algunos posibles efectos "riesgo".

Con la irrupción y la invasividad de un sistema cultural a demanda individual (electrónica, computarizada, utilizada por medio de "visores"), los coeficientes de *aislamiento* y de *soledad* del sujeto aumentarán, provocando situaciones "semioníricas". Más aún, el momento meramente informativo prevalecerá sobre el *metacognitivo*, sobre la capacidad de reflexionar y de interpretar los "saberes".

Además, prevalecerá una suerte de pensamiento fuertemente algorítmico, lineal (y, por tanto, *convergente*), que empobrecerá la producción "divergente": esto es, la capacidad de iluminar salidas alternativas a los usuales canales sugeridos por los trayectos cognitivos.

Por último, la probable hegemonía del lenguaje escrito —transportado por los nuevos visores con las características del lenguaje cifrado, preconfeccionado, supercongelado, frío— ejercerá una potente dictadura sobre los otros lenguajes. Asistiremos, de este modo, al gran triunfo de una nueva palabra escrita (cierto, no la caliente, sensual del libro) que saldrá bien refrigerada del "visor".

Éstos son, en grandes líneas, los elementos que deberían ser tenidos en cuenta para orientar una proyectualidad global del sistema formativo.

El ente local no puede ignorar estas "variables". Deberá considerar, por un lado, la fragmentación, la molecularidad, la dispersión y ramificación del sistema formativo, y, por el otro, los peligros que el futuro ciudadano corre en una sociedad que manifiesta tendencia al aislamiento, al dominio del pensamiento convergente, del saber sobre el "metasaber", del lenguaje escrito sobre los otros lenguajes.

La opción institucional. La proyectualidad del ente local debe estar destinada a la construcción de una política de enlace y de optimización de los recursos de los que disponen las agencias intencionalmente formativas.

En particular, los entes locales están llamados a una doble tarea cultural: de gobierno y de gestión.

Por una parte, el ente local tiene la tarea de hacerse protagonista en el territorio de un sistema formativo "integrado".

El ente local (expresión periférica de una política cultural global de gobierno activo de los procesos formativos) tiene el deber de contribuir al pasaje de un sistema formativo *ensanchado* (expuesto a un policentrismo desenfrenado, por la extendida fragmentación de los intercambios formativos: ¡verdadero planeta cultural "enloquecido"!) a un sistema formativo rediseñado y recompuesto sobre líneas *unitarias* de *integración formativa*: por medio de un "presencialismo" de la intervención pública que se concrete en la *promoción-optimización-racionalización-democratización* del poliédrico y variado campo de los recursos formativos "públicos" y "privados", escolares y extraescolares.

Por la otra parte, el ente local está llamado rever la tradicional política del *derecho al estudio* totalmente "centrada" en la escuela. Una política generosamente usada para tapar la crónica *incompletitud* estructural y curricular del servicio escolar (proveyendo docentes por actividades disciplinarias e interdisciplinarias; instituyendo postescuela, interescuela y jornadas completas; contribuyendo con subsidios y materiales didácticos a la innovación y experimentación curricular), luego regularmente mortificada por los desconocimientos y por las "intimaciones a abstenerse" de las circulares ministeriales, obstinadamente celosas en el decretar la marginalidad y la sustancia asistencialista de la *suplencia* de los entes locales. A éstos, por tanto, se les debe pedir que limiten progresivamente su presencia (no grata) en la escuela y que *reconviertan* la política de inversiones culturales (recursos y presencia formativa) a favor de sus servicios socioculturales del territorio: escuelas de la infancia (guarderías y maternas), "centros" de agregación para adolescentes, jóvenes, adultos, ancianos. Servicios necesarios para *diseñar en concreto* —lejos de retóricas iluministas— los presupuestos materiales de un sistema formativo *integrado*, de un *proyecto de educación permanente.*

La opción cultural. El ente local es centro, hoy, de algunos interrogantes que a menudo se transmutan en objetos de explícita contienda.

Es indispensable, entonces, encuadrar con precisión la función del ente local en relación con el Estado, precisamente porque las autonomías locales constituyen las formas organizadas de descentralización de la estructura estatal. Nos interrogamos sobre la oportunidad de que el ente local *gobierne más* y *gestione menos.* Así formulada, la cuestión sobre la competencia del ente local aparece impropia, porque el problema debe ser resuelto no en abstracto, sino históricamente: ana-

lizando, en concreto, el campo de las necesidades sociales contingentes y las líneas de tendencia que caracterizan hoy la evolución de los sistemas formativos. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, es *acientífico* el eslogan "gobernar más, gestionar menos": como, por lo demás, lo sería su contrario. Vale decir, en abstracto no estamos dispuestos a una visión de oligopolio por parte de los entes locales en el ámbito del sistema formativo. Creemos, en cambio, que el ente local debe, al mismo tiempo, gobernar *y* gestionar: debe gobernar determinados terrenos y debe gestionar otros.

Por ejemplo, debe *gobernar* (es decir, coordinar, optimizar, enlazar) los recursos y los servicios que hemos definido "intencionalmente formativos": los que tienen una historicidad, una finalidad formativa, una "permanencia". El ente local, en la medida en que dispone en el territorio de oportunidades institucionales (e históricas) vinculables al asociacionismo, a la escuela, a la familia, debe fungir como "director" de estos recursos sin sobrepasarse, sobreponerse, agregarse.

En el ámbito de las políticas *de gestión*, el ente local debería sentirse responsable de dos mesas: las *oportunidades formativas inexistentes* y el *derecho al estudio*.

Se ha dicho que el futuro ciudadano corre riesgos, mañana, en cuanto a oportunidades de socialización, de reflexión sobre los conocimientos, de dominio de varios lenguajes. Si el territorio no ofrece recursos de este tipo, el ente local tiene la tarea de activar y de organizar en este sentido toda una serie de oportunidades y de servicios formativos.

El otro sector que el ente local debería gestionar es el del derecho al estudio. ¿Qué entendemos por derecho al estudio? Se podrían acuñar diversas definiciones; nosotros creemos que se puede identificar con dos derechos, inalienables, que deberían ser asegurados siempre a todo alumno: la *igualdad de oportunidades* y el *derecho a la diversidad*.

Igualdad de oportunidades significa promoción (y gestión) por parte del ente local de una serie de intervenciones orientadas a "dar más a quien tiene menos"; derecho a la diversidad significa garantizar al sujeto la posibilidad de vivir plenamente su cultura, su historia: sin ser despellejado de sus valores antropológicos y culturales que tienen raíces en la experiencia familiar y en la comunidad social de pertenencia. Todo esto requiere gestión directa por parte del ente local, porque su tarea se torna la de ofrecer una multiplicidad de experiencias que aseguren una real pluralidad de opciones.

Ésta es nuestra tesis: frente a los problemas de la innovación de los diversos grados escolares —escuela de la infancia (guardería y materna), elemental, media y superior— existen citas a las cuales el ente local no puede faltar en la medida en que entra en juego para hacer una efectiva contribución a la "calificación" estructural e institucional de la escuela.

Ésta es la auténtica garantía de la igualdad de oportunidades: cuando más un sistema escolar es de alta calificación formativa, más es capaz de reducir los fenómenos discriminatorios y selectivos.

En lo que respecta a la *escuela de la infancia* (la guardería en particular), la gestión del ente local debería canalizarse hacia soluciones más elásticas, más dúctiles. El peligro a evitar es la *burocratización* de la guardería que, en cambio, debe ser más "flexible" como servicio. Aun permaneciendo fieles a la estructura organizativa del pasado, hoy es necesario poner en práctica soluciones más en sintonía con las nuevas necesidades sociales, con la subjetividad impetuosa de la familia: que es móvil, mutable, y no soporta más la institucionalización englobadora del hijo en servicios rígidos y formalistas.

La guardería pide una estructura modular, dúctil, funcional a la superación de una visión sanitarista y a la afirmación definitiva de una estructuración pedagógica. Esto significa organizar una guardería capaz de garantizar el desarrollo de las potencialidades del niño de entre cero y tres años, proyectando una experiencia formativa que le asegure la posibilidad de vivir acabadamente sus virtualidades y recursos.

La hipótesis de introducir *Orientaciones didácticas* en la guardería va, precisamente, en el sentido de la igualdad de oportunidades, porque permitiría a la guardería auxiliar mejor a los niños más débiles, con desventajas culturales, mediante actividades de juego orgánicamente proyectadas.

En lo que respecta a la *escuela materna*, la exigencia es la de poner en marcha lo más rápidamente posible un *sistema nacional público* que integre, antes que nada, a las escuelas del Estado y del ente local, y, sucesivamente, sepa cooptar (que no quiere decir desnaturalizar y homologar: sino federar) aquellas escuelas *autónomas* dispuestas a aceptar una modelística pedagógica común, unitaria.

En lo que concierne a la *escuela elemental*, es necesario que el ente local amplíe cada vez más la red de oportunidades didácticas del territorio, aquellas que llamamos "talleres culturales", laboratorios, atelier a manera de *aulas didácticas descentralizadas*. El alumno, de este

modo, gozará de actividades vespertinas extraescolares coordinadas con las experiencias de los laboratorios internos de la escuela elemental, cada vez más convertida en *escuela de los laboratorios*.

Sobre la vertiente de la *escuela media* el gran partido se juega en la *orientación*: vistos los retrasos y las carencias de las políticas ministeriales, es en este terreno donde el ente local debería ayudar a la escuela media a encontrar soluciones de evaluación diagnóstica, formativa y global del alumno que vayan más allá de la nota escolar y de la ficha de evaluación (por ejemplo, las estrategias individualizadas, aptas para hacer surgir las capacidades de los chicos).

En lo que concierne a la *postobligatoriedad*, en fin, reclamamos los temas de la orientación profesional, de la alternancia escuela-trabajo, del espacio-jóvenes.

En particular, los entes locales deberían invertir mayoritariamente ya sea en los *centros de agregación* para los adolescentes, que, conectados a la escuela media, podrían fungir como aulas didácticas descentralizadas, ya sea en los *centros jóvenes*, como momentos de agregación de las franjas post-obligatoriedad con la tarea de brindar a los jóvenes la posibilidad de construir sus lenguajes, sus culturas en continuidad con la franja de edad precedente y con la colectividad en su conjunto.

4. El asociacionismo. El tiempo libre, lugar de agregación

4.1. El tercer sector como privado social

Un recurso irrenunciable. Las políticas juveniles, los espacios-jóvenes y la calidad educativa del tiempo de vacaciones no pueden prescindir de la valorización y legitimación del articulado archipiélago nacional del *asociacionismo histórico* ("católico": Acción católica, AGESCI, ACLI, etc.; "laico": ARCI, ENDAS, etc.)* y *nuevo* (movimientos, cooperativas, ligas, etc.) que ocupa enteramente, junto a la familia (arquetipo asociacionista), aquel *tercer sector* —el "privado social", el voluntariado, las iniciativas educativo-culturales *no profit*— que dibuja y define (junto a la

* AGESCI: Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani; ACLI: Associazioni Cristiane Lavoratori Italiani; ARCI: Associazione Arci Servizio Civile; ENDAS: Ente Nazionale Democratico di Azione Sociale. [T.]

intervención *pública* y a la del *mercado*) el triángulo constitutivo de nuestro sistema formativo.

El *asociacionismo* se presenta, por tanto, como "recurso" pedagógico *irrenunciable* para el desarrollo, en sentido "pluralista" y "democrático", de las cifras culturales de una nación abierta a las fronteras de Europa.

Es esta convicción de principio —a la que se debe sumar la conciencia del conspicuo volumen de méritos adquiridos por el asociacionismo en estos años en los procesos formativos— lo que nos impulsa a recomendar con vigor a las futuras legislaciones regionales afirmar y sellar (formalmente) el *principio de subsidiariedad* a favor de los movimientos asociacionistas comprometidos activamente en el frente de la agregación y de la aculturación juvenil.

Si la tarea de las Regiones en materia "cultural" es la de *programar/planificar* cantidad y calidad de las "necesidades", *censar* los recursos públicos y las ofertas no públicas existentes en su territorio, *intervenir directamente* en los ámbitos culturales donde la demanda es más intensa y desatendida, y *coordinar* toda la malla de oportunidades culturales presentes en el contexto regional, entonces aparece políticamente congruente y socialmente productivo *subsidiar* al "privado social" cuando cumple una tarea pública a favor de la entera colectividad. Una Región "centinela" pública está llamada a subsidiar *financieramente* al asociacionismo cuando cumple funciones culturales de elevada calidad pedagógica: una línea —ésta— que podría conducir al diseño de un *sistema regional de oportunidades formativas* (ancladas predominantemente en la vertiente extraescolar) capaz de "federar" al íntegro campo de los "recursos" educativos disponibles en los entes locales y a la red de las iniciativas del privado social.

Demos voz al voluntariado. Una política cultural para los jóvenes fundada en el principio de la *programación* (que implica previsión, planificación, optimización del "sistema" de los espacios/ofertas) pide, antes que nada, que la red de los *recursos institucionales* de territorio sea rediseñada por los entes locales sobre un *sistema formativo integrado*: sobre la base de un *modelo* capaz de legitimar y hacer interactuar culturalmente entre sí los servicios escolares con los extraescolares, la socialización "formalizada" de la escuela con la "opcional" y autónoma de los contextos informales, no institucionalizados (talleres culturales del territorio, asociacionismo, grupos autónomos, etcétera).

En la mesa de un sistema formativo integrado se podrán apostar muchas de las "fichas" del *voluntariado juvenil*. Unas "ganas" de voluntariado (de solidaridad, de compromiso, de *hacer* en lo "social" y en lo "civil") crecida a la sombra de las ganas de vivir, por parte de las nuevas generaciones, el descubrimiento-redescubrimiento de los valores de una nueva solidaridad.

Un "voluntariado" que podría ser alimentado y hecho maduro éticamente en el marco de un sistema formativo cuyos contextos de socialización/inculturación —escolares y extraescolares— podrían asegurar aquellos *estímulos culturales* (de naturaleza *cognoscitiva*: la adhesión al voluntariado debe ser *racional*, y no gesto "emocional", fruto de *conciencia* y de *reflexión*, y no búsqueda de mero "presencialismo" en terrenos extraordinarios-inhabituales-aventureros), aquella *fuerza de interacción* (disponibilidad, cooperación, compromiso piden un testimonio de grupo, más que individual, una acción colectiva, más que solitaria) y aquella *continuidad proyectual* (la solidaridad juvenil debe ser organizada en formas "permanentes", y no empobrecida en lo efímero, en lo extemporáneo, en lo espontáneo) necesarios e irrenunciables a un voluntariado que pretenda ser instrumento real de *cultura*.

De cultura, porque es ocasión para comprender la latitud histórico-social propia mediante el *lenguaje de la acción*, según la tesis piagetiana que se conoce en el momento mismo en que se manipula y transforma la realidad: con las manos y con el cuerpo más que con los aparatos *perceptivos* (las imágenes) y *simbólicos* (la palabra). Comprender viviendo y transformando directamente la realidad significa hacer al joven *homo faber*, constructor del destino cultural de su calle social, sujeto "activo" de su futuro: un futuro cuyos horizontes se colorean de nuevas metas, de nuevas esperanzas.

4.2. Estar juntos para producir cultura

Asegurar al *asociacionismo* los recursos económicos e institucionales necesarios para dotar de piernas educativas robustas al *tercer sector* ("no profit", del "privado social") significa, primordialmente, ponerlo en condiciones de poder dar vida a un *proyecto nacional* de centros de agregación para *adolescentes* y de centros de agregación para *jóvenes*.

Es en esta perspectiva proyectual que nos parece útil sugerir al debate-pedagógico de nuestro país una *hipótesis formal* (un "modelo"

equipado de finalidades-estructuras-contenidos) de articulaciones posibles de los *espacios de agregación* respecto de la adolescencia y respecto de la juventud.

Entonces, reflectores apuntados primero sobre el potencial formativo de los centros para adolescentes, luego sobre el potencial formativo de los centros para jóvenes.

4.2.1. Los centros adolescentes

a) Las finalidades formativas. Dos nos parecen las finalidades educativas a poner en la mira de los *centros para adolescentes*: una difusa *interacción socio-afectiva* de todos los usuarios (mediante un amplio "repertorio" de oportunidades de agregación-desagregación-reagregación) acompañada por experiencias de *ampliación* y de *integración* de los "conocimientos" canónicos (los Programas ministeriales) prescritos dentro de la escuela: lingüísticos, histórico-geográficos, matemático-científicos, artístico-literarios.

b) La estructura. Los centros adolescentes presentan una arquitectura temática *polivalente*. En cada centro serán activadas *ofertas estructuradas* (laboratorios, atelier, sectores especializados, etc.) y de *proyecto* (investigaciones, itinerarios didácticos, investigaciones de campo, etc.) concernientes a los cuatro ases culturales arriba citados.

c) Los contenidos. Los centros adolescentes apuntan a una *doble meta formativa*, de "ampliación" y de "integración" de la interacción-comunicación-información sociocultural de proveniencia escolar y mass-mediática: la meta de la *socialización* y la meta de la *aculturación* (alfabetización de base). Dirijamos los reflectores a esta doble meta.

¿Qué experiencias de *interacción social* hay que activar en los centros adolescentes para enriquecer —en sentido de ampliación y de integración— la asfixiada experiencia social de aula y el aislamiento provocado por un sistema formativo a demanda individual?

Por una parte, un uso *poliédrico* de los espacios, la posibilidad de poner en práctica espacios *múltiples* diversamente "organizados" (para estudio, investigación, expresividad, utilización/consumo, construcción/producción) y "estructurales" (en los equipamientos/dispositivos internos), el uso de las oportunidades del territorio a manera de *aulas didácticas descentralizadas*, una amplia exploración de ambien-

tes inusuales, desconocidos, insólitos. *El fin*: una experiencia de *ampliación e integración* de la estaticidad, inmovilidad, rigidez del espacio del aula que lleva a empobrecer las relaciones y los “entramados” entre los alumnos.

Por la otra, formas poliédricas de agregación-socialización: de pareja, minigrupo, medio y gran grupo, con plena libertad y autonomía en la estructuración-desagregación-reestructuración de los grupos en las actividades de comunicación-información, investigación, expresividad-creatividad. *El fin*: experiencias de *ampliación e integración* a la “burocrática” vida de grupo en clase y al aislamiento-soledad del sujeto en la relación con los “lenguajes/video” informáticos y telemáticos.

¿Qué actividades de *alfabetización secundaria* (“metacognitiva”: el aprender a aprender) hay que promover en los centros adolescentes para completar —en sentido de ampliación y de integración— la instrucción escolar y la información massmediática?

Las experiencias culturales a animar deberán implicar a los cuatro ases formativos de la escuela: lingüístico, histórico-geográfico, matemático-científico, corpóreo-artístico.

En el terreno *lingüístico-comunicativo*: una alta práctica de la *comunicación verbal*, el análisis semántico-sintáctico de las estructuras *dialectales*, *jergales*, *massmediáticas*, la introducción/institución de *mediatecas* también para el aprendizaje de varias lenguas extranjeras. *El fin*: una aculturación lingüística —en ampliación e integración— capaz de ensanchar la hegemonía del *lenguaje escrito* presente en la escuela y en los códigos de información de los nuevos lenguajes a demanda-respuesta individual.

En el terreno *histórico-geográfico*: una alta práctica de la cultura antropológica del *ambiente social* (mundo de la producción, de los servicios y de las oportunidades culturales) y *natural* (ecología, itinerotecas, mapotecas). *El fin*: una aculturación histórico-geográfica —en ampliación e integración— capaz de desmantelar la transmisión libresca, nomenclatoria y clasificatoria del “tiempo” y del “espacio” del que ha sido y es protagonista el hombre.

En el terreno *matemático-científico*: una elevada práctica de la investigación empírica y experimental ya sea mediante *laboratorios* (de informática, de física-química), ya sea mediante la “experimentación” en terrenos al aire libre de *fenómenos naturales*, ya sea mediante investigaciones de campo que lleven a la elaboración de *modelos estadísticos* y a visualizaciones descriptivas de la realidad social del contexto terri-

torial. *El fin*: una aculturación matemático-científica —en ampliación e integración— capaz de contribuir a la formación del pensamiento lógico en sus varios aspectos: de intuición, de imaginación, de proyectación, de hipótesis y de inducción-deducción, de control-verificación. En una palabra, al desarrollo de una relación cada vez más estrecha entre *hacer* y *pensar*, a menudo desatendida en la vida del aula donde el primero es subalterno del segundo (que corre el riesgo, por otra parte, de ser sofocado en circuitos abstractos y simbólicos). Los centros de la adolescencia —mediante la práctica del laboratorio, de la experimentación y de la investigación de campo— contribuirán a la difusión de un *hacer científico* (concreto, manual, observador y experimental) pedagógicamente irrenunciable tanto para las ciencias de la naturaleza como para el desarrollo de las competencias tecnológicas.

En el terreno *artístico*: una extendida legitimación del "cuerpo", del "sonido" y de la "imagen" ya sea mediante el uso de ludotecas y campos de juego para la plena expresión motriz (por medio de grandes juegos y actividades deportivas), ya sea mediante la educación al oído y a la producción sonora, ya sea mediante formas múltiples de gestualidad (danza, mimo, teatro, etc.), ya sea —en fin— mediante actividades de "lectura/escritura" con imágenes fotográficas, televisivas, dibujadas, pintadas, modeladas, fijas y en movimiento. *El fin*: concurrir a una primera alfabetización de los lenguajes no verbales (cuerpo sonido imagen), a menudo marginados y exorcizados por la instrucción canónica transmitida en la escuela.

4.2.2. Los centros jóvenes

a) Las finalidades formativas. Se ha dicho precedentemente que la edad juvenil sufre de elevados coeficientes de pauperización-privación en los campos formativos de la *socialización* y de la *aculturación*. Las mismas percepciones socioculturales de la "desfuturización" y de la "extrañación" develan crudamente el mal oscuro que padecen los jóvenes al asomarse a su *tiempo* (el mañana) y a su *espacio histórico* (el territorio social).

En esta perspectiva, los centros juveniles se presentan como ocasión de interacción *social* (de agregación-desagregación-reagregación) y de motivadora *utilización-producción cultural*: de comunicación-intercambio-proyectación colectiva de un léxico y de una cultura juveniles.

b) La estructura. Los centros juveniles presentan una arquitectura temática "monovalente". Cada centro constituirá una sede de agregación respecto de un *objeto cultural* dominante (música, teatro, imagen, ecología, tecnología, etcétera).

c) Los contenidos.

La socialización. A partir de las finalidades perseguidas al proyectar los centros adolescentes (espacios múltiples; movilidad/reversibilidad de las estructuras-equipamientos internos; formas libres y continuas de agregación/desagregación, etc.), el momento de la *socialización* se expresa en la vivencia asociacionista, en la participación en la gestión directa de los servicios, en *proyectos* de "voluntariado" civil y social a poner en acción en el ámbito de vida de los jóvenes.

Consideramos fundamental la activación, por parte de los animadores de los centros, de un *observatorio permanente* de las dinámicas de interacción de los jóvenes usuarios (mediante el registro sistemático del "tráfico" de grupo, de la tipología de las elecciones, de la duración y calidad de utilización-producción de las actividades, etcétera).

La aculturación. Las experiencias de los centros pueden ser de naturaleza *fruitiva* o *productivo-creativa.* Las propuestas de los animadores de los centros deberían orientar la "fruición" en sentido de *ampliación* y la "producción" en sentido de *integración.* Esto para decir que la *cultura de la fruición* debería encontrar en los centros una *ampliación* en los lenguajes, en los géneros, en los modelos culturales.

A su vez, la *cultura de la producción-creación* debería encontrar en los centros una *integración* mediante la presencia de aquellas necesidades juveniles mayormente carentes y mortificadas en la experiencia cotidiana: la fantasía, la comunicación, la aventura, la construcción, la exploración (como conocimiento inédito), el movimiento, la afirmación de sí (como experiencia de autoestima). Las motivaciones arriba citadas deberían constituir la *amalgama pedagógica* en las experiencias de producción-creación de los centros juveniles. Producción cultural, por ende, caracterizada por:

—una *fantasía* entendida como exigencia de superación de lo "cotidiano" y de lo "banal", de dilatación respecto de las limitaciones que pone la experiencia de lo real;

—una *comunicación* entendida como superación de las formas de *monólogo* o de *espectador* (se escucha a otros, y se hace silencio) e intensificación de los lenguajes *paralelos* (se comunica en el grupo del que

se forma parte) y *colaborativas* (se comunica en cualquier grupo en que se participa);

—una *aventura* entendida como exigencia de vivir una intensa *tensión emotiva* (lo que comporta la presencia de factores de acentuación del riesgo, del azar, así como también de aspectos de crítica y de desafío de los tabúes sociales);

—una *construcción* entendida como experiencia articulada sobre varios aspectos formativos: el más "representativo" y "simbólico" de la *proyectación*, el más "concreto" y "material" de la *realización*, el de la *manutención* y, en fin, el del *empleo-socialización* de la obra producida (en cada una de estas fases la juventud se destaca por la riqueza de las notas de originalidad y de inventiva);

—una *exploración* entendida como tensión cognitiva dirigida a lo inédito, a lo ignoto, a lo desconocido: capaz de contraponerse a los conocimientos repetidos, iterados, reforzadores del "consenso" cognitivo que define a la cultura massmediática;

—un *movimiento* entendido como experiencia motriz completa, total (de *locomoción*: caminar, correr en lo llano, con desniveles, con obstáculos, saltar, treparse, deslizarse, arrojarse desde lo alto, etc.; de *equilibrio*: con fondos inclinados, empinados, elásticos, resbalosos, de dimensiones pequeñas, con fondos articulados mecánicamente, etc.; de *ritmo*: las diferentes acciones coordinadas entre sí pueden ser absolutamente "personales", como los juegos con elementos fijos, o bien pueden combinarse acciones del individuo y oscilaciones de elementos, como la hamaca, los anillos, etc.), también por medio de juegos competitivos;

—una *afirmación de sí* entendida como tensión a la autoestima: el joven con fuertes motivaciones autoafirmativas tiende, por regla, a medirse con tareas ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, vale decir, *concretamente* realizables y con fuerte satisfacción (además tiende a emprender muchas iniciativas, antes que a limitar sus prestaciones).

4.3. Para un observatorio del asociacionismo

En el cuadro de las anheladas políticas de inversión a favor del archipiélago asociacionista de nuestro país aparece ineludible la proyectación y la activación de un *observatorio nacional* del tercer sector, el "privado social", con la tarea de monitorizar los espacios de la adolescencia y de la juventud en los ámbitos de nuestra casa. Un observatorio llamado a "filmar" sistemáticamente *cantidad* y *calidad* de las agencias terri-

toriales (bibliotecas, laboratorios, atelier, centros de juego y deportivos, mediatecas, itinerotecas) y de los *proyectos culturales y formativos* puestos en campo por el asociacionismo católico y laico en nuestra península.

Estamos convencidos de que para asegurar al asociacionismo juvenil historicidad y legitimidad pedagógica es necesario dotarlo rápidamente de un sistema de *archivos centralizados* —nacionales e interregionales (justamente, *observatorios*)— con la tarea de documentar "sincrónicamente" la ramificada trama de experiencias extraescolares promovidas y coordinadas por la intervención del asociacionismo (movimientos, cooperativas juveniles, grupos espontáneos, etcétera).

Más en concreto, ¿cuáles pueden resultar las *finalidades pedagógicas*, los *contenidos formativos* y los *instrumentos operativos* de un observatorio de base interregional y nacional?

Primera finalidad: la información. El objetivo número uno de un observatorio del asociacionismo es indudablemente el de fungir como depósito de recolección y de periferización permanente del vasto repertorio de iniciativas promovidas por el *privado social* "asociado" al observatorio mismo.

¿Cuáles son los contenidos formativos intrínsecos al *objetivo información*? Fundamentalmente *tres*: *a)* la *socialización de los conocimientos* relativos a las iniciativas en curso en el *privado social* de la "red" afiliada al observatorio; *b)* la *información* relativa a las iniciativas asociacionísticas nacionales e internacionales, de mayor significado pedagógico; *c)* un puntual y actualizado *apoyo bibliográfico* a la "red" del privado social asociada al observatorio.

¿Cuál es el *instrumento operativo* idóneo para asegurar oportunidad y completitud de la "información"? A nuestro parecer, un *boletín-noticiero mensual* impreso por el observatorio con dispositivos computadorizados sencillos.

Segunda finalidad: la investigación. El objetivo número dos de un observatorio del asociacionismo es indudablemente el de fungir como *oficina de investigación*: de sistematización-elaboración-interpretación de los datos cuantitativos y cualitativos recogidos por medio de la *función/banco* del observatorio.

¿Cuáles son los contenidos formativos intrínsecos al *objetivo investigación*? Fundamentalmente *tres*: *a)* la constitución de un "archivo" de

las *investigaciones* más calificadas hechas en nuestro país y en sede internacional por parte del asociacionismo; *b)* la constitución de un dossier de recolección de una “modelística” de posibles investigaciones a hacer en la “red” del asociacionismo; *c)* la realización de algunas *investigaciones en sí* del observatorio sobre los problemas emergentes en el ámbito del asociacionismo.

Tercera finalidad: la formación permanente del voluntariado educativo. El objetivo número tres de un observatorio del asociacionismo es indudablemente el de fungir como *teachers' centre* para todos aquellos que, con ropas de animadores-coordinadores-dirigentes, desempeñan funciones pedagógicas en el *privado social.*

¿Cuáles son los contenidos formativos intrínsecos al *objetivo formación*? Fundamentalmente *tres*: *a)* la constitución de un “archivo” de los repertorios de *cursos de formación* (inicial o en servicio) realizados en Italia y en el exterior a favor del voluntariado educativo; *b)* la constitución de un dossier de recolección de una “modelística” de posibles cursos de formación (inicial o en servicio) a ser promovidos a favor del voluntariado educativo; *c)* la *asistencia científica* (psico-socio-pedagógica) a iniciativas de formación (inicial o en servicio) promovidas por la red del asociacionismo afiliada al observatorio: por medio de textos de formación a distancia, docencias, bibliografía crítica, etcétera.

4. LAS ESTACIONES DE LA EDUCACIÓN

PRESENTACIÓN. LA EDUCACIÓN PARA TODA LA VIDA

En este capítulo pondremos en la mira de nuestra reflexión pedagógica las *edades generacionales* canónicas del recorrido evolutivo del hombre y de la mujer: la *infancia*, los *jóvenes*, los *adultos*, los *ancianos*. Son los *tiempos de la vida* que en la perspectiva de la educación permanente marcan y ritman los *tiempos de la formación humana*.

Ya hemos anticipado (en el capítulo 1 de esta Tercera parte) que un vector del cambio de esta —nuestra— sociedad "compleja" y "en transición" está dedicado a la tendencia del *alargamiento de los ciclos de la vida*: al punto que algunos acreditados estudiosos de sociología de la educación hipotetizan una próxima *reclasificación* de las edades generacionales, destinada a aumentar en la estación de la senilidad. Una revolución sociocultural, por tanto, que llevará a las *clases generacionales* a tomar el lugar de las ya indescifrables *clases sociales*.

Estas cuatro postales generacionales fueron impresas para ilustrar los paisajes formativos de cada una de las clases generacionales examinadas y para encender, en perspectiva, los "colores" pedagógicos de un proyecto de *educación para toda la vida*.

En particular, se echará luz sobre las *edades de confín* (la infancia y la vejez): ya sea por la *marginación* sociocultural que sufren en una sociedad propensa a "reconocer" *sólo las estaciones del trabajo*, ya sea por el elevado significado "simbólico" que la reflexión pedagógica asigna a la edad infantil (semilla preciosa para poder dar origen a un mundo nuevo) y a la edad senil (estación que alude al misterio de la despedida del mundo terreno).

1. La infancia. El álbum de familia del niño y de la niña

1.1. Repasemos las estaciones de la infancia

El 2000 ya llegó, ya se perciben —claramente— sus primeros perfumes y sabores. Entre éstos, una nítida *declaración de intenciones* expuesta sobre su puerta de ingreso. *Ésta.* Con el siglo XXI se abre el milenio dedicado a la infancia: la estación de los *siete derechos* inalienables del niño y de la niña a la comunicación socialización autonomía movimiento exploración conocimiento fantasía.

A partir de esta *apuesta pedagógica* del 2000 (que abre la esperanza de un futuro hecho de hombres y de mujeres nuevos) resulta cuanto menos iluminador un breve flash-back al álbum de familia del niño y de la niña, un fugaz repaso de las estaciones cruciales de la historia del planeta infancia en sus relaciones con el universo ideológico y cultural de los adultos.

Todo con el objeto de recuperar conceptualmente la *parábola-itinerario* seguida por la infancia para liberarse de la "subordinación" a la sociedad de los grandes, del "protectorado" institucional y cultural de los modelos adultos en los cuales ha sido y es, todavía, prisionera: primero como *niño/adulto*, después como *niño/hijo-escolar* y hoy como *niño/imagen*. Son tres identidades "en negativo" impuestas y hechas vestir por manos "interesadas" en hurgar, penetrar y tener bajo control a los ingenuos e indefensos rostros infantiles.

Sobre la estela de estas primeras reflexiones pedagógicas intentamos recorrer la senda que lleva a las fuentes del mundo infantil, a las *identidades/no* que caracterizan las estaciones del largo y todavía inconcluso viaje que lleva a la conquista del derecho a su reconocimiento —existencial y cultural— como *clase social*: como primera edad generacional dotada de propios e inalienables *derechos y deberes de ciudadanía*.

Vayamos entonces a desenredar la madeja de las identidades/no de la infancia: tenidas demasiado tiempo en secreto, bajo llave, escondidas en el desván de la historia de la educación. En particular, *tres* son los nudos de la historia de la infancia que trataremos de deshacer denunciando su reiterada desaparición en las ideologías de las culturas adultas: el Medioevo, la edad moderna y la estación contemporánea.

Primera identidad/no: el niño/adulto. O la infancia negada. Philippe Ariès identifica en la *edad moderna* un límpido parteaguas en la histo-

ria de la liberación-emancipación del niño y de la niña. La *carta de confín* que el historiador francés juega en la mesa de la infancia es la que representa el alba de la *sociedad industrial*, cuando se festeja (bajo el impulso de la emigración, del urbanismo, del trabajo femenino, del aislamiento doméstico, etc.) un gran acontecimiento para la infancia: el nacimiento de una *preocupación educativa* por parte del núcleo familiar.

Las estaciones históricas que preceden a la edad moderna tienen en el Medioevo su punto de destilación, su paradigma de negación respecto de una *intencional* idea de educación (por ende, de reconocimiento y de legitimación cultural) de la infancia.

Ser niño en la sociocultura medieval (la infancia "dorada" de las clases elitistas no es un modelo exacto, si se quiere esculpir un retrato en varios rostros, multicultural de niño y de niña) significó convertirse, desde la época misma del destete, en *compañero natural del adulto*. Más. A los siete años la infancia recibe la carta de identidad "jurídica" de adulto. Es la edad en la que el niño es reconocido capaz de comprender y de querer (por ende, ya pasible de incriminación penal), al punto de ser precozmente catapultado fuera de casa para ganarse el pan "en la gran comunidad de los hombres [...]; el movimiento de la vida colectiva —nota Ariès— arrastra en el mismo flujo edades y condiciones, sin dejar tiempo a nadie para la *soledad* y la *intimidad*. En aquellas existencias demasiado densas, demasiado colectivas, no había lugar para un ámbito *privado*".[1]

Sobre estas mesas de vida social, el *sentimiento de la infancia* falta, también porque la sociedad adulta prefirió considerar al mundo del niño como un terreno *inviolable* y, al mismo tiempo, *incultivable*.

Por una parte, la idea del *niño-misterio* alimentada por la creencia fetichista de que en él se escondía una naturaleza "sagrada" que no le corresponde al hombre profanar. Por mucho tiempo el adulto se abstuvo de indagar la *vida íntima* del niño por un reverencial temor a develar un producto divino.

Por la otra, la imagen de un niño como *humanidad en lista de espera*, como planta imperfecta cuya metamorfosis en adulto podía realizarse *sólo* arrojándolo y abandonándolo precozmente (sin "me-

[1] Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medioevale e moderna* (1960), Roma-Bari, Laterza, 1996[2], vol. I, p. 483.

diaciones”, sin artificiales filtros educativos) en la *sociedad de los Grandes*, en espera de su futuro debut como “hombre”. *Moraleja*: apenas la infancia se tenía autónomamente en pie, en el momento en que no aparecía más necesitada de cuidados maternos, era oficialmente patentada como perteneciente a la sociedad de los adultos y no se diferenciaba más de ésta.

Segunda identidad/no: el niño/hijo-escolar. O la infancia institucionalizada. Con el debut de la *edad moderna*, la infancia descubre una página nueva, inaugurando una estación existencial diferente. La pregunta entonces es ésta. ¿Cómo resulta el perfil de su nuevo identikit, de su nuevo *look* existencial y cultural? Al respecto, Chiara Saraceno escribe que con la edad moderna la infancia sufre “un radical proceso de redefinición social y cultural [que no es sólo] una mutación de ‘imagen’ de este estadio de la vida, sino de contenidos de experiencia. Ser niño hoy es, en efecto, una experiencia muy diferente del ser niño en la sociedad pre-capitalista y pre-industrial”.[2]

Paralelamente al surgimiento de la familia moderna, la infancia se convierte en un baricentro de interés educativo para el adulto.

Se subvierte el retrato del niño. Se descubre el otro lado de la medalla: la infancia de la “periferia” irrumpe con fuerza en las zonas “centrales” del interés de los adultos.

En el origen de esta nueva identidad de la infancia está la revolución industrial y la consecuente

> [...] ubicación cambiada de la familia en la sociedad, el diverso equilibrio y la dislocación entre ámbitos y papeles productivos y ámbitos y papeles reproductivos [...].
>
> El niño [...] se convierte en el *objeto* y, al mismo tiempo, el “testigo-instrumento” de esta familia, el símbolo de las necesidades a ella demandados y por los cuales ella se constituye: afectividad, cuidado, reconocimiento, continuidad (también como continuidad del capital, en la familia burguesa), autoafirmación (también como posibilidad de obtener, por medio de los hijos, si no una redención, un resarcimiento social en las familias y en las clases subalternas).[3]

[2] C. Saraceno, *Anatomia della famiglia*, Bari, De Donato, 1976, p. 139.
[3] *Ibid.*, pp. 139-141.

De aquí la metamorfosis. El niño se transmuta en personaje "esencial" del proceso de transformación de la familia. Si la familia patriarcal, "dilatada", es encrucijada de relaciones sociales, es capital de una microsociedad articulada y jerarquizada, la familia nuclear, "biológica", opone a lo *social* el tándem *padres-hijos*, un entramado familiar básico: la consaguinidad de "primer grado". Esta nueva escenografía doméstica da relieve y espesor a nuevos valores existenciales: primordialmente al sentido de *intimidad* y de *identidad*, convirtiéndose los hijos, de hecho, en una bisagra determinante para conectar entre sí necesidades, consumos, expectativas del alvéolo doméstico.

De simple institución de "derecho privado", encargada de transmitir el *patrimonio* y el *nombre*, la familia va asumiendo cada vez más una *conciencia pedagógica*, una "función moral y espiritual [...]. Los padres no se contentan ya con poner a los hijos en el mundo, con acomodar sólo a alguno [los primogénitos] desentendiéndose de los demás. La nueva moral impone dar a todos los hijos una preparación para la vida".[4] Y la familia comienza a valerse de la *escuela* como su agencia integradora y complementaria.

La escuela sustituye el aprendizaje tradicional e introduce su específica función de *inculturación* y de *socialización*. *La familia* reivindica para sí las tareas primarias de la educación *afectiva y ético-conductual.*

Resultado: familia y escuela de la edad industrial operan un fulminante *blitz* e invaden firmemente el sagrado reino infantil. Secuestran el niño a la sociedad de los adultos y lo legalizan con una doble patente de reconocimiento: la de *niño/hijo* y la de *niño/escolar*.

"Se reconoce, a partir de ese momento, que el niño no está maduro para la vida, que antes de dejarlo ir con los adultos es necesario someterlo a un régimen 'especial', a una especie de *cuarentena*".[5] Tener a la infancia bajo los *arrestos* domiciliarios y escolares comporta riesgos notables, pero también méritos que deben ser reconocidos. Tiene una fachada positiva, además de negativa. *Vale decir*: no se puede desconocer que es una cuarentena "dorada", que se consuma en ambientes hechos a medida de una infancia *objeto* de atenciones, cuida-

[4] Ph. Ariès, *Padri e figli*, cit., vol. II, p. 485.
[5] *Ibid.*

dos, protecciones, estabilidad y seguridad afectivas. Un ambiente algodonado e hiperprotegido que el niño pagará, sin embargo, a caro precio: con la *privatización* y la *institucionalización* de su mundo de cosas y de valores, constreñido más y más a sufrir duras hipotecas de "individualismo", "segregación", "conformismo", "aislamiento" y otras.

Conclusión. Bastante elevado es el precio que el niño paga en la conquista de esta *segunda identidad* de "hijo-escolar". Como decir, la cuenta de la institución es muy salada.

En suma, el derecho a *ser niño* (a tener atenciones-gratificaciones-espacios-juegos) está legitimado *sólo* por la pertenencia a *esta* familia y a *esta* escuela. No hay alternativas. Se puede ser niños sólo como *hijos-escolares*: por ende, sólo en el marco de relaciones de *propiedad* y de *poder*. El niño, por esto, existe sólo como *mi, tu, nuestro, su* niño, en una extrema privatización de relaciones y de definiciones.

En este mecanismo, a la infancia le está negada la posibilidad de colocarse "autónomamente" frente a la realidad, a lo social: oprimida como se encuentra entre una dimensión *ultraparticularista* (el niño de una determinada familia, de una determinada escuela) y una dimensión *ultra-abstracta* (el niño estandarizado, estereotipado, homogeneizado que se muestra en los *mensajes publicitarios* y en las páginas de los semanarios).

Tercera identidad/no: el niño imagen. O la desaparición de la infancia. Estamos en la edad contemporánea, con los ojos aún dirigidos al recientemente concluido siglo XX cuya boleta de calificaciones en infancia fue decididamente en rojo.

Es un siglo para ser "reprobado" (y removido lo más pronto posible), porque es culpable de falsas declaraciones, de juramentos no mantenidos. En su debut, el siglo XX prometió, con letras de molde, querer consagrarse en el nombre y en el signo de la infancia, querer pasar a los archivos como el siglo del niño y de la niña. Por el contrario (de aquí la impiadosa calificación) pasó culpablemente a la historia como el siglo de la desaparición de la infancia, al arrojarla a un *mundo no suyo*: hegemonizado culturalmente por el *adulto* y por los *mass media.*

En el último cuarto del siglo XX, acreditados estudiosos del *planeta infancia,* deudores de la pedagogía y de la didáctica de Maria Montessori y Rosa Agazzi (Bronfenbrenner, Bruner, Ferreiro, Gardner, Holt,

Lurçat, Mendel, Olson, Pines, Postman, Teberosky, Zazzo), abrieron un denso debate sobre la identidad y sobre la condición de la infancia.[6]

Éste, el veredicto. En toda la estación histórica del último siglo se registró la progresiva desaparición de la infancia: cada vez más prisionera dentro de una *identidad* ahistórica, dentro de una *condición social* no-suya.

El *J'accuse* está dirigido, sin duda, al actual modelo pedagógico *adultocéntrico*, que provoca una *doble violencia* respecto del niño y de la niña: *por una parte*, la infancia es "arrojada" anticipadamente al *bosque* de los adultos (su destino es la "colonización" en la *sociedad de los Grandes*); *por la otra*, la infancia es "arrojada", sin chalupa, a las olas del *mar massmediático* (su destino es la "homologación" en la *cultura icónica y electrónica*).

Esta *doble violencia* sufrida por la infancia hace que su cultura resulte otro-por-sí: en el sentido de que es expropiada de sus lenguajes-pensamientos-valores.

Como decir. Al niño y a la niña no les fue asegurado el derecho (inalienable) de poder *escribir* y *leer* su experiencia, su historia, sus memorias: la infancia —ésta es su *imagen trágica*— fue leída y escrita en otra parte.

La infancia fue "leída" y "narrada" —primordialmente— por la *sociedad de los Grandes*: "reconocida" (legitimada tranquilizada protegida) a condición de que vistiese ropas *ultraparticularistas*: sujeto, por tanto, de privatización "doméstica", y no *sujeto social*. El niño pudo abrigarse en una capa histórica a condición de que fuese identificable como *este* niño, de *esta* familia: el "mi-tu-su" niño de "estos/aquellos" padres. Fuera del presidio institucional de la familia, fuera de la hipoteca doméstica de la *propiedad/pertenencia* (que asegura —como contrapartida— afectos, estabilidad emotiva, seguridad social) existía solamente el espectro implacable de una infancia discriminada, marginada, errante: existía el túnel sin retorno de la *soledad* y de la *anomalía*.

[6] Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* (1979), Bolonia, Il Mulino, 1998; J. Bruner, *La mente a più dimensioni* (1986), Roma-Bari, Laterza, 2000[7]; E. Ferreiro, A. Teberosky, *La costruzione della lingua scritta nel bambino* (1979), Florencia, Giunti-Barbera, 1985; H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza* (1983), Milán, Feltrinelli, 1987; J. Holt, *Bisogni e diritti del fanciullo: fuga dalla prima età* (1974), Roma, Armando, 1977; L. Lurçat, *Processo alla scuola materna* (1976), Florencia, La Nuova Italia, 1980; N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita* (1982), Roma, Armando, 1994; B. Zazzo, *Dall'asilo nido alla scuola materna* (1984), Florencia, La Nuova Italia, 1987.

La infancia fue "leída" y "narrada" —sucesivamente— por el universo, consolador y artificial, de los alfabetos *massmediáticos* en los que el niño fue transmutado en *humanidad/espectáculo*, accionada por las palancas de los consumos "inducidos" que vuelven *habitual* y *pública* una representación sustitutiva y falsa de la infancia: creada y difundida por razones de mercado por la industria *comercial* (alimentación, vestimenta, turismo, etc.) y *cultural* (disco, semanario, televisión, etc.). Es la imagen retórica, hagiográfica, acaramelada, inexistente que nos dan las *series* y los *spot* televisivos.

1.2. El niño y la niña, mañana: la infancia copernicana

La identidad-sí: una infancia con las llaves de la ciudad. Éstas, las *tres etapas* (desde las cifras-no) del viaje de la infancia por los senderos de su liberación/legitimación *negada.*

En la estación *medieval*, la infancia se pierde en el bosque de la *sociedad de los Grandes* (el niño/adulto); en la civilización industrial de la *edad moderna*, la infancia encuentra alojamiento en las únicas "reservas" institucionales (acogedoras, pero también claustrales) de la *familia* y de la *escuela* (el niño/hijo-escolar); por último, en nuestra contemporánea *posmodernidad*, la infancia se transmuta en mercadería de intercambio, en gallina de los huevos de oro que actúa en televisión garantizando magníficos beneficios a los consumos de mercado (el niño/imagen).

Si éstos son los tres pasaportes exhibidos por el niño y por la niña para mudarse entre las últimas estaciones de la historia, resulta impostergable pedir a este nuevo milenio que arranque de raíz la identidad existencial y cultural de la infancia. Esto para decir que frente al inminente naufragio de la infancia como "clase" *existencial* y *social* es necesario lanzar —sin demoras en el alba del tercer milenio— un SOS. La llamada pedagógica es para el inmediato envío de una chalupa de salvamento para el niño y la niña. En particular, la *familia* y la *escuela* están llamadas a proyectar una *nueva identidad* y, consecuentemente, a fungir como "centinelas" en defensa de los *inalienables derechos* del niño y de la niña (a la comunicación, a la socialización, a la autonomía, al conocimiento, etcétera).

La *recuperación de la infancia* será posible legitimando una *triple imagen* de infancia: el niño *social*, el niño *ecológico*, el niño *homérico*. En el álbum de familia de su modelo pedagógico resaltan estas tres límpidas fotografías de niño y de niña.

1) La *primera imagen* en nombre de una *infancia recuperada* es la de un niño y una niña coloreados *de ambiente*: que viven *aquí*, en una *cultura de territorio* (caracterizada por lenguajes, costumbres, comportamientos, valores). Estamos frente a una infancia (a innumerables infancias) que entra finalmente en la historia y en la sociedad. Es la infancia que guarda en el cajón las ropas *pasadas de moda* de las retóricas consoladoras, edificantes y predicativas *sobre la identidad infantil* para vestirse con la capa de sus sacrosantos *derechos de ciudadanía*: a la dignidad y al respeto social, a la autonomía de las elecciones de valor, a la emancipación intelectual.

2) La *segunda imagen* en nombre de una *infancia recuperada* es la de un niño y de una niña *integrales, multidimensionales*: dotados de las alas para volar en los cielos del sentimiento, fantasía, aventura, pero también de las *piernas* para caminar con la corporeidad, el pensamiento, la sociedad por las calles de su cotidianeidad. El *niño ecológico* dispone, por tanto, de las *alas* y de las *piernas* para recorrer los paisajes existenciales del 2000. Alas y piernas son alfabetos irrenunciables para que pueda *comprender* y *decidir* —por sí solo— cómo hacerse hombre (o mujer) en un mundo nuevo: complejo y mutable, de probables espectaculares transformaciones.

La *familia* y la *escuela de la infancia* (guardería y preescolar) están llamadas a concurrir a la formación de *una infancia-más*: en *más* culturas, en *más* alfabetos, en *más* valores.

3) La *tercera imagen* en nombre de *una infancia recuperada* (y "reencontrada") es la de un niño y de una niña *homéricos* (una suerte de *pequeños Ulises*) que se montan a la grupa de la escoba en busca de las columnas de Hércules del universo infantil: el *conocimiento* y la *creatividad*. Es una infancia seria, concentrada, dispuesta con todas sus fuerzas a engrandecer —por sí sola— sus horizontes de conocimiento y de fantasía. Es una infancia con una voraz *boca cognitiva* que saborea un descubrimiento tras otro, que sabe observar el mundo que la rodea y que sabe escrutar y soñar mundos lejanos. Es una infancia que sabe "pensar" con *su cabeza* y que sabe "expresarse" con *su corazón*. Es la *infancia reencontrada*: que no tiene ya nada de *tolemaico* (no es más el *centro* del "prejuicio" y de la "superstición" de los adultos) sino todo de *copernicano*: la laicidad del "conocimiento" y la libertad de la "fantasía".

La infancia reencontrada. Si es verdad que la infancia fue tenida, en el siglo XX, fuera de la órbita de su mundo de cosas y de valores (de su "historia"), la pregunta es, en cierto modo, ésta. ¿Es posible proyectar una infancia *social ecológica homérica* que disponga finalmente, sin manipulaciones adultas, de las llaves de sus *derechos de ciudadanía*?

¿En qué condiciones podrá la infancia reaparecer como protagonista, como clase social legitimada y respetada por la *sociedad de los Grandes*? Nuestra respuesta está contenida en esta "proclama" pedagógica. A los niños y a las niñas —*sociales ecológicos homéricos*— deben ser garantizados por la *familia* y, sobre todo, por la *escuela de la infancia* (mediante el juego) estos *siete derechos* inalienables: la comunicación, la socialización, la autonomía, el conocimiento, la exploración, el movimiento, la fantasía.

a) La comunicación encuentra en la escuela de la infancia un ambiente estimulante para madurar sea los lenguajes *verbales*, sea los lenguajes *no/verbales* (gesto, sonido, imagen).

b) La socialización encuentra en la escuela de la infancia la oportunidad de valorizar sea la "red" de las *relaciones socioafectivas* (mediante el *juego* se multiplican los encuentros de pequeño-medio-gran grupo), sea la "red" de los *intercambios culturales* (el juego favorece el encuentro de los sexos, de las edades, de las etnias, de los estatus sociales, etcétera).

c) La autonomía encuentra en la escuela de la infancia un terreno fecundo para florecer y madurar en la vida del niño y de la niña: mediante el *juego* se multiplican las experiencias de implicación "cognitiva" y "emotiva" en contacto con situaciones *inéditas* que comportan libres decisiones y elecciones autónomas.

d) La construcción encuentra en la escuela de la infancia un *contraveneno* eficaz (y vencedor) respecto de la actual civilización de la imagen esparcida de *alfabetos electrónicos*: en la que la infancia vive *horas y horas* (atónita, pasiva, homologada) prisionera de la lámpara mágica televisiva. Los alfabetos massmediáticos se presentan como *el exacto contrario* de lo que para el niño y la niña es el "natural" sendero de acceso al *conocimiento* y a la *creatividad*: esto es, un *saber* y un *saber-crear* que se conquistan con los lenguajes de la "corporeidad", de la "manualidad", de la observación-acción *directa* sobre las cosas y los valores de su ambiente cotidiano.

e) La exploración encuentra en la escuela de la infancia *el ecosistema cognitivo* más adecuado para encender las *ganas de conocer* que rodea

a la infancia. El derecho a la *exploración* permite a la infancia vestir las ropas del *pequeño scout*: un niño y una niña curiosos, laboriosos, empeñados obstinadamente en razonar con su cabeza, de modo de liberarse de las cadenas de origen *subjetivo* (instintos, inclinaciones, necesidades) y de origen *objetivo* (los condicionamientos sociales, económicos, culturales).

f) El movimiento encuentra en la escuela de la infancia los *lenguajes del espacio* ("proxémica") idóneos para desarrollar su función *comunicativa* y *cognitiva* (a partir de las actividades de juego). En el plano *comunicativo*, el "movimiento" (como corporeidad) promueve y legitima el lenguaje no/verbal: gestos *mímicos* que sustituyen la "palabra" (hacer hola, asentir o negar con la cabeza, etc.); *gestos mímicos* que subrayan la "palabra" (usando la mano, la cabeza, los ojos, etc.); *gestos mímicos* que mantienen la "conversación" (uso de la mano, u otro, para expresar: "¿me comprendes?", "¿me escuchas?"; *gestos mímicos* faciales que significan alegría, dolor, miedo, disgusto, etc. En el plano *cognitivo*, el "movimiento" (como corporeidad) promueve y legitima las *competencias perceptivas* (la discriminación de los tamaños, formas, colores, texturas, etc. de los *objetos*), la *conciencia de la corporeidad propia* (la percepción global, segmentada, la coordinación óptico-/manual, motriz, de equilibrio, etc.), el *dominio de los lenguajes espacio-temporales* (la comprensión global del espacio, la percepción del espacio vivido, el concepto de temporalidad, etcétera).

g) La fantasía, finalmente, encuentra en la escuela de la infancia su "pasaporte" de *novia natural* de las actividades lúdicas: allí donde la escuela de la infancia se reconoce como una suerte de *País de los juguetes*. Una escuela coloreada de *juego* sabe poner en la rampa de lanzamiento una *fantasía* capaz, *sí*, de deslizarse por las vías de la *fuga de la realidad* (a mundos míticos, imaginarios, extraordinarios), pero también de correr veloz por las *vías de retorno* "a" la *vida cotidiana*, de todos los días, con la sonrisa de la levedad, de la vitalidad, de la alegría existencial.

1.3. El juego para pensar e inventar con la cabeza propia

El problema pedagógico es, en cierto modo, éste. ¿Cómo oscurecer la imagen —farisea— de una *infancia tolemaica* enlazada a "falsos" satélites e iluminar, como alternativa, el alba de una *infancia copernicana*: un niño expresión no de una ficticia rotación de satélites adultos

en torno del *sol inmóvil* de la infancia, sino, más bien, de un *sistema interrelacionado* (“en red”) de comunicaciones *biunívocas* entre el sol y los satélites, entre la infancia y sus cotidianos interlocutores *existenciales* (los padres), *culturales* (los docentes), *sociales* (la colectividad cercana)? *Respuesta*: apostando por una *infancia ecológica*. Un niño y una niña que juegan *en todo el campo*, que activan una *red múltiple* de “reciprocidades” formativas con el universo adulto completo, que llevan a buen puerto —por sí solos y hasta el final— su *match* personal dedicado a la *autoeducación*.

¿Cuál podría ser el contraveneno eficaz, la medicina milagrosa, capaz de devolver a la infancia el sacrosanto doble derecho al *pensamiento* (a pensar con la cabeza propia) y a la *creatividad* (a volar alto, más allá de las fronteras de la cotidianeidad, de la vivencia diaria)?

¿Qué empalizada pedagógica debe erigirse rápidamente para contener la intrusividad/invasividad de una cultura adulta y mass-mediática?

Respuesta. La medicina pedagógica eficaz —a manera de poderoso contraveneno educativo— es ciertamente el *juego*: acompañado por sus repertorios *motivacionales* (la necesidad de socialización, movimiento, fantasía, etc.) y *comunicativos* (el lenguaje gestual, verbal, sonoro, icónico, etcétera).

Veamos en cámara lenta esta *frontera lúdica* en su indiscutible potencialidad y calidad formativa.

El próximo sistema formativo debe ser dedicado —para la infancia— al *juego* y al *juguete* (a fin de que este último sea un “médium” portador de una cultura manipulable y transfigurable por el niño). El juego —si está presente en la vida de la infancia con la riqueza de su fuerza cognitiva, social, creativa— hará una preciosa contribución a la *calidad de vida* del niño, mañana. El mundo antropológico de la infancia está llamado a no empobrecer ni, mucho menos, archivar las *vivencias lúdicas* de su horizonte de experiencia: lo que oscurecería la cultura y los valores del niño y de la niña. Por consiguiente, el *continente/juego* resulta hoy, sin sombra de duda, la única dimensión educativa capaz de afrontar y rechazar (por su presencia propulsora a *todo campo, ecológica*: capaz de liberar ya sea una multiplicidad de *lenguajes* gestuales, sonoros, verbales e icónicos, ya sea una multiplicidad de *conocimientos* monocognitivos, metacognitivos y fantacognitivos) todo “alfabeto” cultural que sea portador de *aislamiento-soledad*, de “conocimientos” *pulverizados y moleculares*, de “lenguajes” *supercongelados-cifrados-fríos*.

Por tanto, el juego es ocasión de *socialización* y de *aprendizaje*, capaz de brindar al niño y a la niña del 2000 las culturas (simbólicas y materiales) necesarias para conocer, cabalgar, domar la cultura futura de los *códigos electrónicos*.

En otras palabras, el juego se ofrece como terreno fértil para el "cultivo" de los procesos cognitivos, estéticos, ético-sociales, existenciales del sujeto en edad evolutiva. Precisamente porque los alfabetos que portan las vivencias lúdicas resultan mediadores de una cultura antropológica que se hace conocer-socializar-reinventar-valorizar sólo de una manera: observándola, tocándola, modificándola, transfigurándola con la *acción directa* y con una *imaginación* capaz de cabalgar la fantasía.

Hoy se habla mucho de la *calidad de vida*, obviamente apuntando los reflectores sobre el estado existencial del hombre contemporáneo. Menos charlada nos parece la exploración sobre la calidad de vida del *planeta infancia*. Un mundo que hace "ruido" (que hace imagen, consumo) sobre la vertiente de su *vida material*, desde el momento en que la alimentación, la vestimenta, los productos pediátricos hacen mercado: pero también un mundo del "silencio", del que conocemos todavía poco sobre la vertiente de la *vida no material*. Empezando por el repertorio de las necesidades del niño y de su posibilidad de ser satisfechas por medio del *juego*, de la interacción lúdica. Por esto, la ecuación necesidades/juego infantil debe ser legitimada lo más pronto posible en el plano pedagógico: llamando en causa al *adulto* (padre y docente) a concurrir —liberando el juego infantil— a la valorización de las *motivaciones-necesidades* auténticas del niño, empezando por aquellos hoy privados y empobrecidos por el contacto *no stop* con el médium televisivo y electrónico.

Sobre el escenario una utopía pedagógica: el aprender jugando. Para resumir, el *juego* se plantea como dispositivo educativo capaz de expugnar tres prestigiosas finalidades formativas: el primer objetivo se une, como se ha dicho, a la plena valorización de las *necesidades primarias* del niño y de la niña (comunicación, socialización, autonomía, etc.); el segundo objetivo se une a la plena valorización del *potencial cognitivo* de la infancia, posible a condición de expugnar —en la escuela— una antigua y jamás realizada meta pedagógica: el *aprender jugando*; el tercer objetivo, finalmente, se une a la plena valorización del *repertorio de los lenguajes infantiles* (gestual, sonoro, icónico, etcétera).

La *pluralidad de los conocimientos* es realizable en un clima formativo de la escuela en el cual se dé luz verde al *aprender jugando* (vale decir, a la elevación del juego *a cultura*). Esta acepción pedagógica del juego lleva a demoler la armadura tradicional de la escuela, fundada en una instrucción canónica y en dos senderos obligados de reproducción de los conocimientos: la *palabra del maestro* (la lección) y el *código escrito* (reproducido en la pizarra, en el libro de texto, en el cuaderno, etc.). Brindar al juego un "pasaporte" escolar significa derribar esta tradicional visión enciclopédica y nocionística de la instrucción.

La pregunta entonces es, en cierto modo, ésta. ¿Cómo hacer que la escuela se transmute en un *ambiente lúdico* manteniendo inalterada su doble finalidad institucional de *socialización* y de *alfabetización* de sus usuarios?

Antes que nada, se ha dicho, elevando el *juego a cultura*. Un objetivo procurable es el de legitimar los "signos" antropológicos y existenciales que el alumno trae de casa, empezando por las "baratijas" que llenan sus bolsillos y su mochila. Los *objetos informales* que los alumnos traen del contexto doméstico y de cercanía son los "testimonios" más genuinos de su cultura originaria: auténticos *vestigios* de su *historia* (de sus memorias, experiencias, relaciones, valores) que la institución escolar tiene el deber pedagógico de elevar a depósito cotidiano de desciframiento-reconstrucción cultural.

Y luego, encendiendo la lamparita verde del *aprender jugando*. Promover esta *yuxtaposición* pedagógica (el jugar y el aprender, juntos) significa hacer recitar, finalmente, sobre el escenario de la escuela el tan esperado "papel" —en cuatro actos— de la "socialización-alfabetización-autonomía-creatividad".

Jugar aprendiendo implica, obviamente, el parcial pase a retiro del cuadrilátero un poco pasado de moda de la lección-pizarra-banco-cuaderno. Y el ingreso de *estrategias alternativas* de enseñanza/aprendizaje de alto coeficiente lúdico: capaces de motivar y estimular el *placer de aprender* y el *estar a gusto en la escuela.*

2. Los espejos robados de la ciudadanía juvenil

2.1. Un archipiélago complejo y coloreado

Estas páginas escalan los escarpados senderos que llevan a la cima del continente-jóvenes. En su camino encontraremos muchos interrogantes. Primordialmente, éstos.

¿Qué signos de reconocimiento presenta, hoy, el rostro existencial del universo juvenil? *Respuesta*: encender los reflectores e inundar de luz el *planeta jóvenes* significa exponer a los ojos del espectador un "archipiélago" múltiple, un árbol generador de mil ramas. Como decir, en esta estación de partida del siglo XXI, la *cuestión juvenil* ofrece —a quien la observa— un "mosaico" de *identidades* (existenciales, socioculturales, valoriales) no recomponible con un *único hilo* de enlace interpretativo: es del todo aventurada la adopción de un "compás" *hermenéutico* que pretenda diseñar una *imagen entera*, recortar un *campo total* de este neurálgico estadio generacional. Una clave de lectura de tal índole (totalizadora e ideológica) abriría de par en par las puertas a superficiales e indebidas generalizaciones: *descuidadas* e *incapaces* de comprender el muy coloreado teclado de "identidades" —sociales, culturales, territoriales, psicológicas— que esculpen de manera clara los incontables modos de *ser jóvenes*, hoy. En otras palabras. La *condición social* (el joven que vive en ambientes "acomodados" construye visiones del mundo e imaginarios existenciales *muy diversos* de los elaborados por quien sufre pobreza y privaciones socioeconómicas), las *vivencias culturales* (los "anteojos" cognitivos del joven trabajador, expulsado precozmente de los circuitos de la escuela, están graduados de modo *muy diverso* de los que se hallan en la nariz del joven escolarizado, en camino hacia un título de instrucción superior), el *hábitat territorial* (el joven que vive en contextos metropolitanos acumula necesidades-comportamientos *muy diversos* de los codificados por quien puebla contextos extraurbanos, áreas internas), los *modelos antropológicos* (el joven que ha construido su sistema de valores en la comunidad en la que nació expresa cifras existenciales *muy diversas* del joven emigrado, proveniente de otros ámbitos antropológicos), el *perfil psicológico* (la imagen/percepción de sí del joven es estrechamente dependiente de las cifras *emotivo-afectivas* de seguridad, reconocimiento, gratificación, autonomía recibidas —o no— en la familia, en la escuela, en el mundo del trabajo, en el tiempo libre) trazan otras tan-

tas “variables” generadoras de una *extensa galería* de imágenes juveniles: cada una testimonio de lenguajes, inquietudes, mortificaciones, utopías.

Por ende, un escenario constelado de *mil bambalinas*, pintadas y legitimadas por una acreditada literatura científica (empezado por la de las ciencias de la educación: psicología, socioantropología y pedagogía) que desde hace tiempo dirige atenciones difusas al *puzzle* de la cuestión juvenil.

Las contribuciones más avanzadas de las ciencias de la educación teorizan (y aventuran) —al filmar desde gran altura el árbol ramificado de la estación juvenil— un extenso repertorio hermenéutico, una multiplicidad de modelos interpretativos del modo de *ser-jóvenes*: a menudo divergentes y hasta de contrapuestas identidades existenciales.[7]

Contra el árbol ramificado de los *contextos socioexistenciales* (económicos, territoriales, culturales, valoriales) y de los logros de la *investigación científica* (psicológica, socioantropológica, pedagógica) del planeta juvenil sopla hoy, sin tregua, el viento devastador de la *marginalidad social*: alimentado por una sociedad *neoliberal* por completo apática e indiferente a cualquier “proyectualidad” existencial, cultural, profesional para el mundo juvenil. Más. El *desempleo*, como condición endémica imputable a la incapacidad del sistema económico “neoliberal” para absorber la oferta de la fuerza de trabajo, constriñe a los jóvenes a enrolarse en un artificial *ejército profesional de reserva* en espera de la “reapertura” del mercado de trabajo. Por lo tanto, el contingente-jóvenes como depósito de *trabajo improductivo*, estación de *proletarización anticipada*.

[7] Cfr. sobre las tesis *antinómicas* (bipolares) presentes en la literatura científica: E. H. Erikson, *Gioventù e crisi di identità*, Roma, Armando, 1974; A. Heller, *Sociologia della vita quotidiana*, Roma, Editori Riuniti, 1975 [*Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1977]; *Id.*, *La teoria, la prassi, i bisogni*, Roma, Savelli, 1978; P. Goodman, *La gioventù assurda*, Turín, Einaudi, 1964, M. Mead, *Generazioni in conflitto*, Milán, Rizzoli, 1978; F. Alberoni, *Classi e generazioni*, Bolonia, Il Mulino, 1970; W. Hollestein, *Underground. Sociologia della contestazione giovanile*, Florencia, Sansoni, 1971; K. Keniston, *Giovani all'opposizione*, Turín, Einaudi, 1972; G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, Florencia, Guaraldi, 1971; R. Scarpati, *La condizione giovanile in Italia*, Milán, Franco Angeli, 1973; L. Coser, *Le funzioni del conflitto sociale*, Milán, Feltrinelli, 1967; A. Melucci, *L'invenzione del presente. Movimenti, identità, bisogni individuali*, Bolonia, Il Mulino, 1982; A. Asor Rosa, *Le due società*, Turín, Einaudi, 1977; A. Palmonari, F. Carugati, P. Ricci Bitti, G. Sarchielli, *Le identità imperfette*, Bolonia, Il Mulino, 1979; F. Frabboni, F. Montanari (editores), *Politiche giovanili, enti locali e sistemi informativi*, Florencia, La Nuova Italia, 1987; B. Vertecchi (editor), *Il tempo dei giovani*, Nápoles, Tecnodid, 1990; F. Frabboni, G. Genovesi, P. Magri, B. Vertecchi (editores), *Giovani oggi tra realtà e utopia*, Milán, Franco Angeli, 1994.

Estas líneas introductivas pretenden desbrozar el terreno de posibles lecturas axiomáticas (y fundamentalistas) del universo juvenil. Por esto, sugerimos una especificación de *método*. En el sentido de que si es filmada y teorizada *desde lo alto* (a gran altura), con la presunción de tomar y registrar un *mosaico de vida* tan complejo y múltiple, la cuestión juvenil se transmuta inevitablemente en una empresa hermenéutica aventurada, destinada a hacerse falsar sistemáticamente por la galería infinita de *rostros empíricos* (históricos, de carne y hueso) que pueblan el *planeta jóvenes*.

Por consiguiente, ninguna veleidad por parte nuestra de *volar alto*. Nuestro dispositivo metodológico está habilitado *sólo* para tomar a *baja altura* algunas instantáneas de la identidad juvenil: son los fotogramas visibles a simple vista que aluden a las *visiones del mundo* más difusamente "interiorizadas" en tanto vividas como modos *históricos* de ser jóvenes, hoy.

La pregunta entonces es, en cierto modo, ésta. ¿Cuál es la percepción que los jóvenes tienen de su condición social y existencial, generada e impuesta por la actual sociedad del cambio? ¿Cuáles son los paisajes de la ciudadanía (los *espejos robados*) opacados y negados a las edades adolescentes y juveniles?

Son *interrogantes paradigmáticos*, éstos, precisamente porque la cuestión juvenil se configura como la *caja de resonancia* más emblemática y cristalina (punta vistosa de un iceberg) de la densa trama de contradicciones-injusticias-explotaciones-marginaciones que filtra y degrada el tejido socioeconómico, cultural y de valores de una edad histórica en los inicios del tercer milenio.

Son "interrogantes" a los que daremos respuesta (parcial): *primero*, por medio de un doble *microanálisis* de la angustiada percepción del mundo al que está constreñido el continente juvenil y, *después*, trazando —como *alternativa*— las líneas de naturaleza valorial y político-cultural de una *ciudadanía juvenil* a alta intensidad "comunicativa" y "ético-social".

2.2. Cuando la sociedad de los grandes traiciona los valores y niega la ciudadanía

Demos voz y escenario —entonces— a dos *micropapeles* (a un doble "alegato" del ministerio público pedagógico) con el objeto de denunciar ya sea una *percepción cultural y axiológica* (ser-jóvenes significa sentir en la propia piel el escalofrío de una sociedad *vacía de*

futuro: despojada de paradigmas ético-civiles y miope en cuanto a mirada proyectual y utópica sobre el mañana), ya sea una *condición socioexistencial* (ser-jóvenes significa sentir en la propia piel el signo de la *marginalidad*: del extrañamiento institucional, social e intelectual) vividas por los jóvenes con un agudo sentimiento de extravío y desaliento porque amenazan la libre y autónoma construcción de sus "identidades" valoriales y existenciales.

2.2.1. Vivir en un mundo vacío de futuro y de proyectualidad

¿Una edad sin mañana? El joven se encuentra, hoy, frente a un escenario axiológico incapaz de aventurar su mirada *más allá* del cerco de la contingencia, del presente histórico y cultural.

Es el *primer espectro*, generado por el efecto/noche de una sociedad incapaz de dar horizonte a *nuevos valores* (civiles y ético-sociales) y de proyectar una *nueva calidad de vida* (signada por la justicia económica, por el respeto de las diversidades, por la convivencia social).

Como decir, ante el mundo juvenil se abre de par en par, sin velos, el escenario ruinoso de un alfabeto valorial en descomposición. ¿Cuáles son las patologías más vistosas y recurrentes que están desestabilizando las muletas de nuestra sociedad civil? ¿Cuál es su ficha clínica?

En la estación de su *primera República*, la democracia italiana se bamboleó repetidamente —débil de piernas— en el borde de un abismo poblado por los "monstruos" de la *violencia* (envueltos en la capa de la "mafia", del "crimen" organizado y de algunos epígonos de "terrorismo" de Estado) y de la *corrupción* (que tuvo en la "tangentópolis" el iceberg más espectacular de la degeneración del mapa del poder político de nuestro país). Son "monstruos" cuya insaciable voracidad encontró pastura abundante en las "reservas" del desempleo juvenil, en el saqueo edilicio del ambiente, en los vastos circuitos del mercado de la droga.

Esta difundida conciencia del proceso degenerativo y de corrupción creciente que impunemente parece connotar la acción de quienes deben fungir como centinelas éticos de las instituciones públicas, generó una amplia desconfianza y distancia del *país real* respecto del "formal", con una consecuente vistosa caída de la tensión moral colectiva. Se lo reconozca o no, este clima de *desafección* hacia lo social y lo civil es percibido e interiorizado sobre todo por el mundo juvenil. En un paisaje social ampliamente salpicado de "trampas" de disolu-

ción/descomposición moral, el destino de la estación juvenil parece irreversiblemente el del *extravío*: obligada a construir sus *Tablas ético/sociales* propias sin tener a disposición sólidos puntales de apoyo, para poder adentrarse en el intrincado sendero que lleva a las playas de las opciones individuales y colectivas.

Contestación y rebelión: respuesta juvenil. ¿Cuál es la respuesta inmediata de los jóvenes ante estos escenarios sociales y formativos privados de futuro? Generalmente, la reacción en caliente es la de la impugnación, de la protesta, de la rebelión. Con una advertencia, sin embargo. La respuesta se colorea de comportamientos ético/sociales diversos, no generalizables y no unibles dentro de los paradigmas de la protesta, ruidosa y violenta, empuñados por las agregaciones juveniles metropolitanas. Existe un *underground*, una franja juvenil periférica (poco conocida porque no es noticia y no goza de los teleobjetivos de los media nacionales) que practica un lenguaje de protesta no homólogo, por cierto, a la notoriedad del *no* metropolitano: pero no por ello expresión de una menor tensión, inquietud, angustia ética y cultural.

2.2.2. Vivir en un mundo impermeable a la participación

¿Una edad sin ciudadanía? El joven se encuentra hoy frente a un escenario institucional y social (la familia, la escuela, los partidos políticos, el mundo del trabajo, las Iglesias, etc.) que está acentuando la brecha histórica entre *quien* controla dichas agencias y *quien* pretende acceder a ellas, entre la *escasa* permeabilidad de las instituciones y la *fuerte* demanda de participación expresada por los jóvenes. Una demanda que queda generalmente en *lista de espera*, frenada por la "luz roja" de la indisponibilidad de quien detenta el poder para ensanchar-socializar-democratizar los lugares de discusión y decisión de las instituciones (partidos, Iglesias, escuela, aparatos públicos y culturales, etc.) a toda la colectividad. Empezando por la juventud, empujada tras las vallas de la extrañación y de la marginación. Tenido fuera de las cancelas de la ciudadanía-participación (o, si es recibido, tenido *como rehén* y frustrado en sus *ganas de limitar* el fariseísmo de las promesas), el joven se encuentra por fuerza acumulando tonos de *renuncia-indiferencia* respecto de los valores de la disponibilidad-solidaridad-responsabilidad.

Este segundo “espectro” —la *marginación*— ocupa abusivamente los puntos neurálgicos de la estación juvenil. Las fuentes de la indiferencia tienen raíces culpables en el actual *sistema formativo*. Éste, con demasiada frecuencia es teatro de recitaciones de un papel cuyo nombre es *desresponsabilización*, en tanto escenario de mero protagonismo “artificial” hecho de soledad, indiferencia, escepticismo.

a) Dentro de los circuitos formativos de la *escuela*, el alumno habitualmente debe afrontar un doble *corte de energía eléctrica*, dos zonas oscuras de socialización-participación-solidaridad.

El *primer disco rojo* le cierra al alumno el pasaje al *conocimiento-comprensión* de la cultura antropológica y científica de esta —nuestra— latitud histórica, del presente histórico (*negado* en la escuela, que se hace intérprete dogmático de instrucción depositaria inactual calcificada).

El *segundo disco rojo* le cierra al alumno el pasaje a la *responsabilización-compromiso* en las instituciones, públicas y no, de su ámbito territorial (la escuela es aún *cuerpo separado* de lo social, *encerrada* en las antiguas paredes del aula-clase). En estos abismos escolares (el aula como celda de socialización-conocimiento) los únicos comportamientos *sociales* adquiribles son el individualismo, la indisponibilidad, la desresponsabilización: prácticas que derivan rápidamente en el aislamiento-extrañación-marginalidad.

b) Dentro de los circuitos formativos del *extraescuela*, el alumno corre el riesgo de ver sofocada su presencia social y pública (su “ciudadanía”) bajo el apremio prepotente de los viejos y de los nuevos mediadores culturales: mass media y personal media.

La *industria cultural de masa* contribuye a la *extrañación* del joven (reteniéndolo en los márgenes de la participación, en los arrestos sociales) precisamente porque provee una falsa imagen pública de él, una mera metáfora comercial.

Nos referimos a aquel *protagonismo artificial* (de celuloide, de cartulina), accionado por el mercado massmediático, que hace *habitual* y *pública* una representación fraudulenta y sustitutiva del mundo juvenil, divulgada por razones de mercado por la industria de los consumos de masa: *comercial* (vestimenta: jeans; alimentación: coca cola, helados; loisir: scooter, videojuegos) y *cultural* (series de televisión, discos, historietas, fotonovelas). Nace así el *joven/superstar*,

primer actor excéntrico de la moda casual, de la música pop, de los cortos publicitarios, de los telefilmes y de las telenovelas.

Es un *cuadro mercantilizado* de la juventud: *cada vez más* imagen espectáculo consumo. Y *cada vez menos* presencia real viva sanguínea en la sociedad, ocasión cotidiana de encuentro con su mundo de cosas y de valores.

Reflujo e intimismo: respuesta juvenil. ¿Cuál es la respuesta inmediata de los jóvenes ante la percepción de su "marginalidad"? Generalmente, las reacciones en caliente son las del reflujo y del replegamiento intimista: que secundan, de hecho, los llamados a la privatización, a la indiferencia, a la evasión massmediática transmitidos de manera machacona a los jóvenes por el sistema social y por el informativo.

Un *reflujo* que genera, sin embargo, comportamientos existenciales no clasificables de manera simplista con los meros alfabetos de la *privatización* anticonformista (a menudo de "tragedia" se trata) consumada con los lenguajes de la droga, de la libertad sexual, del hipismo. También la categoría de la marginalidad compromete a apuntar atentamente los reflectores sobre el *reflujo intimista* del "otro" planeta jóvenes, sobre aquella *franja periférica juvenil* (que vive en las áreas internas) que, disponiendo de hábitat menos exasperantes, comunica *su firme no* a una sociedad que lo margina con otros comportamientos transicionales, con otros signos/símbolos de indiferencia y fuga de la realidad. Comportamientos y signos que deberían ser descifrados e interpretados por los *holding* de la divulgación cultural (periodística, pero también científica) que hasta ahora tuvieron ojos *sólo* para el joven metropolitano, que resuena estrepitosamente con un eco de mayor alcance: que es *noticia sensacionalista*, que sale en letras de molde en primera página y que, por ende, genera un alto índice de audiencia, un ávido *share* para los anuncios publicitarios.

2.3. Demos futuro y protagonismo al continente juvenil

2.3.1. Hacia nuevas fronteras ético-valoriales

Para poder dar futuro y protagonismo (ergo, una *ciudadanía completa*) al continente juvenil es necesario dotarlo lo más pronto posible de nuevas piernas ético-sociales, de nuevas fronteras axiológicas:

irrenunciables para no desorientarse (y perderse) en el tupido boscaje de los desvalores actuales.

¿Qué fronteras valoriales postulamos *como alternativa*?

La primera, el respeto de la vida (en todas sus articulaciones: del hombre como del ambiente) entendida como desafío permanente a la cultura de la violencia; por tanto, como horizonte abierto a los universales *valores de la paz*.

La segunda, la ética de la solidaridad y del compromiso social. La corrupción es también hija de una filosofía individualista-privatista tendiente a *maximizar* el valor de los bienes "privados" y, a la inversa, a *minimizar* el de los bienes "públicos". A esta ética de la indiferencia y de la irresponsabilidad colectiva hacia los *bienes* y los *servicios públicos* no es extraña la actual psicología permisiva y justificadora respecto de cualquier comportamiento disocial de la infancia y de la adolescencia. Así, el "vandalismo" contra los servicios públicos se justifica como comprensible protesta contra las disfunciones del ente gestor; el "estrago-destrucción" del ambiente natural y social, como justa rebelión contra la autoridad política; el "pintarrajeo" de los locales públicos y de los convoyes ferroviarios, como legítimo lenguaje "creativo" del individuo para responder al conformismo-chatura impuesto por la sociedad de consumo.

La tercera frontera se funde con el proyecto de una personalidad "integral", contra todo reduccionismo artificial, consumista, alienante. Una personalidad presente y activa en lo social, autónoma en las elecciones, rica de vida interior. La amenaza inminente de una humanidad inexorablemente objetivada, masificada, homologada puede ser contrastada sólo apostando por la *conciencia vital* y *demoníaca* del individuo. La única capaz de combatir todo lo que puede constituir elemento de freno y petrificación al imaginario y a la creatividad del hombre y de la mujer.

Educar para la paz. El *alfabeto de los valores* por nosotros postulado (el respeto de la vida, la ética de la solidaridad, el compromiso social, el proyecto-persona) encuentra su *maxipalabra* axiológica en la *paz*. De aquí el interrogante.

¿Es posible construir y experimentar un *proyecto-paz* en la escuela?

Sí, es posible. A condición de que se funda con una escuela que practique una educación ético-social (y la paz es un tema "estelar" suyo) desprovista de todo carácter predicatorio, preceptivo, manipula-

dor: consciente de que los valores existenciales no son dados apriorísticamente sino que deben ser construidos colectivamente. Sólo en esta versión la educación moral en la escuela evita cualquier forma de escolarización del alma.

Más allá de las *razones de Estado* —luego regularmente contradichas por la *Historia*— que encendieron la mecha de las últimas tragedias bélicas (cuyos "teatros" tuvieron el nombre de El Líbano, Irak, Somalia, Bosnia, Congo, Kosovo, etc.) nos parece útil brindar alguna consideración pedagógica, a fin de reclamar la atención de todos los que (empezando por los alumnos) están "involucrados" en los procesos formativos de la escuela.

Primera consideración. Las guerras citadas tuvieron sus "teatros" *muy lejos* de nuestro país y golpearon universos de cultura (islámica, musulmana, greco-ortodoxa) generalmente *desconocidos,* dado que están ausentes de nuestros Programas escolares. Aun con todo esto, son eventos bélicos que implicaron a la aldea global: sea en el plano *político* (basta pensar en el papel de "cruzado" asumido por la ONU), sea en el plano *cultural* (basta pensar que los boletines diarios de guerra, transmitidos por televisión, llegan a todos los rincones de la Tierra simultáneamente).

Una arraigada tendencia *ambientecéntrica* (nuestros Programas enfatizan el estudio del mundo *cercano*) y *monocultural* de la escuela (nuestros Programas generalmente enfatizan una visión etnocéntrica de los *saberes* y de los *valores*) privó a nuestros alumnos de las *claves interpretativas* de las complejas y poliédricas "civilizaciones" líbano-palestinas, iraquíes, somalíes, bosnias, etc. Sin anteojos cognitivos, el riesgo es el de asumir *actitudes* de "simplificación" y de "estereotipización" frente a la lluvia machacona de imágenes y de noticias de origen televisivo.

De aquí la improrrogable exigencia de actuar pedagógicamente con el objeto de *prevenir* el surgimiento de una mentalidad asertiva encerrada en un *microuniverso etnocéntrico*: viciada prematuramente por *indiferencia/intolerancia* respecto de las *culturas-otras.* Todo esto para decir que para lograr el objetivo de una precoz *mentalidad multiétnica* es necesario pedir con énfasis a la escuela que *enseñe la paz,* brindando los alfabetos cognitivos necesarios para decodificar las monstruosidades de la guerra.

Segunda consideración. A los alumnos la información sobre las *motivaciones* que generaron los conflictos bélicos y sobre la evolución, día tras día, de los sucesos diplomáticos y militares llegó sólo por un úni-

co carril: el de los *mass media*. El "megáfono" fue manejado ininterrumpidamente por los periodistas y por los comentadores televisivos. Por tanto, existió una verdadera y propia dictadura informativa por parte del *lenguaje de la imagen*. Aquí está nuestro *punto-tesis*. Ciertamente, el lenguaje *icónico* corresponde a la típica mentalidad adolescente, a su necesidad de concreción visual, a la globalidad de su representación, al carácter sintético de su inteligencia, a la necesidad vital de una intensa excitación emotiva. Pero este "lenguaje" acusa un riesgoso *revés de la medalla*. El mass media televisivo puede acelerar la tendencia a hacer de los jóvenes espectadores pasivos e inertes, fácilmente domesticables y manipulables en contacto con los mensajes y con las ideas que pasan por los alfabetos electrónicos y computadorizados.

Frente al exclusivo bombardeo semiológico de la información televisiva, el alumno corre el riesgo de no ser capaz de captar y enlazar los *hilos* de esta gigantesca madeja cognitiva: ergo, de no entender y no saber usar los *nexos* que ligan los incontables anillos dispersos de los conocimientos.

Tercera consideración. En los jóvenes, las *guerras* (lejanas, desconocidas en sus "teatros" sociales-culturales-valoriales, y vehiculadas únicamente por los canales televisivos) tienden a asumir connotaciones fantásticas, míticas, hipnóticas. Es una suerte de mundo imaginario puesto *fuera de la realidad, fuera de la cotidianeidad de la experiencia*: una suerte de *videojuego* constelado de destellos, luces, estallidos pirotécnicos.

Queda, por ende, *oculta* (no contada) a los alumnos la *cara cruda y trágica* de la guerra: hecha de *privaciones* (escasea todo: alimento, vestimenta, medicinas, etc.) y de *sufrimiento* (el vasto dolor que atraviesa a las familias y a las comunidades sociales). Este rostro "mefistofélico" no debe ser escondido a los chicos si queremos que, creciendo, sean *profetas de paz*.

Educar a la multiculturalidad. Para asegurar el máximo aliento a los procesos de socialización-alfabetización, la escuela tiene la tarea de educar para el respeto de las *diversidades culturales*: posible a condición de promover un precoz y vasto *conocimiento* y *conciencia multicultural*.

Esto significa construir *proyectos educativos* orientados a prevenir el surgimiento de mentalidades etnocéntricas, intolerantes respecto de las *culturas/otras*.

Para poder conquistar el objetivo de una precoz *mentalidad internacional* (no etnocéntrica), la escuela debe estar en condiciones de con-

solidar el papel “neurálgico” del que goza en tanto lugar de iniciación a una pedagogía de la adolescencia *de color*: preparada para acoger-respetar-valorizar los diversos rostros antropológicos de los alumnos que la frecuentan. En esta perspectiva, la escuela puede ofrecerse como excelente sede educativa de *descondicionamiento etnocéntrico*: limpiando y borrando las formaciones de *estereotipos* (prejuicios, axiomas, dogmatismos) vehiculados por los mass media y por la familia, con el resultado de *grabar en-negativo* en los hijos las identidades culturales de los otros países.

Para expugnar el objetivo del *descondicionamiento etnocéntrico*, la escuela debe preliminarmente archivar un eventual modelo formativo tradicional *cerrado* y *aislante* respecto del ambiente exterior: una escuela que utiliza al *aula* como espacio totalizador de alfabetización, la *lección-pizarra-cuaderno* como tridente didáctico hegemónico, y al *ambiente antropológico exterior* como su antagonista cultural.

Si guarda en el armario estos *esqueletos didácticos* osificados y sin rostro, la escuela —inaugurando un modelo pedagógico *abierto*, fundado en la *investigación* y en el uso de los *laboratorios*— podrá contribuir eficazmente a la difusión de una educación *multicultural*, capaz de llevar luego a los confines de las fronteras *interculturales* y *transculturales*.

2.3.2. Juntos para construir una sociedad de mujeres y hombres nuevos

Para poder asegurar compromiso social y protagonismo civil (ergo, una *ciudadanía completa*) es necesario dotar al continente juvenil lo más pronto posible de una multiplicidad y variedad de *espacios* (sociales, culturales, existenciales, éticos) en el nombre y en el signo del *asociacionismo* y del *voluntariado*.

En lo concerniente a los *espacios* (sedes, estructuras, organizaciones), la extensión y la calidad de los servicios socioculturales pasa indudablemente por un *reequilibrio territorial* de los recursos: dirigido a la utilización de la íntegra red institucional y asociativa que cumple hoy una función pública. Esto es posible en nuestro país constituyendo un *sistema público nacional* de los servicios formativos para los jóvenes (socioculturales y recreativo-deportivos) capaces de *federar conjuntamente* “recursos” y “oportunidades” disponibles en la vertiente de los entes locales y del asociacionismo laico y católico (asociaciones, movimientos, ligas, cooperativas). Para formar parte de dicho *sistema pú-*

blico nacional de política cultural es necesario que cada *espacio estructurado* (centros jóvenes, asociacionismo, organizaciones/grupos autónomos, etc.) esté dispuesto ya sea a modelarse sobre soluciones institucionales suficientemente *homogéneas* (finalidades formativas, gestión social, modelos normativos, etc.), ya sea a programar democrática y colectivamente las líneas de incremento-desarrollo de los *espacios de agregación* en "sintonía" con el *proyecto marco* diseñado por el organismo encargado de la formulación de una política unitaria de territorio: la *Región.*

Estas ganas de *estar-dentro* (en lo social, en lo civil, en lo institucional, en los movimientos) pide necesariamente *espacios* (vale decir, servicios/estructuras/materiales de participación-compromiso) y *oportunidades existenciales y culturales* (vale decir, ocasiones amplias y concretas de participación-compromiso).

Espacios y oportunidades programadas, entonces. Posibles a condición de que el Estado sepa cambiar el rumbo de su política cultural: sembrada de ambiguos comportamientos neoliberales también en el campo de las instituciones escolares y de los servicios sociales y culturales. Ésta es la tesis cara generalmente a los partidos del archipiélago de centroderecha de nuestra casa: sustraigamos al Estado sus veleidosas y costosas proyectaciones de las líneas de desarrollo del país. Son elecciones y condiciones que corresponden a otros: a la Confindustria el proyecto/guía de la *economía* (igual: liberalismo capitalista), al ciudadano particular la demanda/opción de los servicios *sociales formativos y culturales* (igual: sistema social a demanda individual).

Como decir, demos a cada ciudadano un *permiso de provisión* (multicrédito) de libre gasto para sus necesidades socioculturales dentro del mercado liberal, generalmente privado, de las ofertas de territorio. Una línea política, ésta, que resuelve brillantemente la crisis del Welfare State borrando, o casi, la intervención pública en el sector formativo y cultural. Con el resultado de pedir al *usuario particular* (sin importar sus condiciones económicas) que se pague el costo *completo* del servicio: según la inicua equiparación de los servicios formativos y culturales (para la infancia, la mujer, los jóvenes, los minusválidos, etc.) con los públicos tradicionales (gas, agua, teléfono, etc.). *Menos Estado* significa dar menos a quien ya tiene menos, significa traicionar el derecho al *garantismo* social y cultural del que los jóvenes deberían gozar en una verdadera y auténtica colectividad nacional.

3. La edad adulta. Un aparente mar de la tranquilidad

3.1. Una edad entre estabilidad y cambio

En el conjunto complejo y problemático de un orden social y cultural en rápida transición, la edad adulta se perfila a la reflexión y a la intervención pedagógica como un objeto particularmente escurridizo y contradictorio.

Una primera dificultad concierne a la delimitación misma de los confines dentro de los que circunscribir esta franja de edad. El alargamiento del tiempo de la vida, en efecto, modificó las tradicionales, rígidas segmentaciones, desplazando cada vez más hacia adelante el límite de la adolescencia y de la juventud (por el dilatarse de los tiempos de la escolarización y por el retrasado ingreso en el mundo del trabajo) y haciendo deslizar, a su vez, la existencia adulta hasta adentrarse en edades antes definidas ancianas. Por otra parte, la poca atención científica dedicada a los adultos hasta la segunda mitad del siglo XX, hizo que quedase poco menos que incontrastada una serie de lugares comunes cuya cristalización interpretativa ha obstaculizado no poco —y aún obstaculiza— una lectura de la edad adulta minuciosa y capaz de captar sus múltiples matices.

Sobre el fondo de este patrimonio de lugares comunes, por mucho tiempo la lectura pedagógica de la edad adulta fue condicionada por una concepción "estadial" del proceso vital, hoy juzgada limitada y desviadora. El recorrido evolutivo que signa la vida de cada individuo humano, desde el nacimiento hasta la muerte, era metafóricamente interpretado, en tales concepciones, como un "arco", distinguido por una fase de "crecimiento", por una fase de "estancamiento" en correspondencia con su ápice y por una fase, finalmente, de "decadencia". En la primera fase de su vida (la infancia, la adolescencia y la juventud), el sujeto presenta la *defectuosidad* de quien "no es todavía" maduro (a nivel físico, psíquico, intelectual, generativo) y trabaja en la adquisición progresiva de todo lo que le falta, a nivel biológico, cognitivo, relacional, afectivo y comunicativo. El resultado de este intenso proceso de desarrollo es la llegada a la edad adulta. Aquí, el sujeto alcanza el momento de máximo despliegue de todas sus posibilidades, las lleva al nivel de su completitud más alta y experimenta aquella extrema integración de sí que es el equilibrio perfecto de la *madurez*. A continuación, inicia la fase involutiva,

caracterizada por un progresivo e irrefrenable decrecimiento del patrimonio de habilidades, conocimientos, competencias precedentemente adquiridas.

Dentro de esta discutible lectura "lineal" del desarrollo, el adulto vive una condición de inquietante "suspensión". Por un lado, es presa de la nostalgia por la juventud y por aquellas prerrogativas de divergencia juzgadas (en esta interpretación rígida de las edades) inadecuadas e incongruentes con la idea del equilibrio de la madurez. Por otro lado, el adulto vive la angustia de la acechadora desestructuración de la vejez, interpretada como aquella fase de la vida en que, junto al inevitable ofuscamiento del equilibrio físico, se define el estado de aguda aminoración de quien "ya no es" eficiente, fuerte, estable.

Actualmente, los estudios más recientes en campo biológico, neuro-fisiológico e histórico-social han iniciado un radical cambio de perspectiva.

Una primera corrección a este modelo mecánicamente cronológico y finalista de la evolución física y mental del sujeto humano fue la formulación de una nueva metáfora interpretativa para el tiempo de la vida: la de "ciclo". Pero el paso verdaderamente decisivo hacia la redefinición de la edad adulta fue signado por el abandono tanto del concepto de "arco" de la vida como del concepto de "ciclo".

Se trata de una transformación que implica por completo la concepción del "desarrollo" humano y que acompaña la transformación de la concepción tanto de "crecimiento" como de "cambio". La vida ya no es mensurable y fraccionable en "estadios", cada uno destinado a sintetizar un preciso "momento" del desarrollo ("inicio", "culminación", "término"), ni es tampoco definible como "ciclo". El desarrollo humano, al contrario de cuanto sucede en cualquier otro evento cíclico, es un recorrido que no vuelve jamás sobre sí mismo, en cuanto cada una de sus fases se construye de manera original sobre la base de inéditas y nunca definidas reorganizaciones de la experiencia. Ante los conceptos de "arco" y de "ciclo", el concepto de "curso" resulta más eficaz para definir la evolutividad de la vida de hombres y de mujeres.[8] Éste, en efecto, comportando la idea de un *proceso*, no presenta el carácter estático y nomotético que, en cambio, caracteriza a las metáforas anteriormente recordadas: cada una de las cuales

[8] Cfr. C. Saraceno (editor), *Età e corso della vita*, Bolonia, Il Mulino, 1986; Id., *Pluralità e mutamento. Riflessioni sull'identità femminile*, Milán, Franco Angeli, 1988.

remite a una asignación precisa y rígida de papeles y funciones a cada fase de edad. La metáfora del "curso", por el contrario, permite leer el tiempo de la vida como un *recorrido*, sin más, "parabólico" (en cuanto, para cada ser viviente, prevé el nacimiento, la supervivencia y la extinción) pero sobre todo "indeterminado", abierto a la acción transformadora del sujeto que es su autor. Se trata, entonces, de una metáfora que deja atrás la rígida segmentación y reglamentación de las edades de la vida y permite pensar en un *recorrido* de *desarrollo* incesante y en un incesante *cambio* (desde el nacimiento hasta la vejez). En el ámbito de tal *recorrido*, cada edad, lejos de ser concebida diferente de las otras, se define por lo que de aún irrealizado conserva de las edades precedentes y por las dimensiones de futuro activas en su presente, en el entramarse, siempre incierto y problemático, de procesos biológicos, psicológicos y sociales.

3.2. Una identidad compleja y problemática

Una segunda dificultad que guía el acercamiento a la edad adulta concierne a la individuación de los rasgos específicos de esta fase de la vida.

El análisis detallado de los aspectos psicológicos y socioculturales que caracterizan a los fenómenos del desarrollo y del cambio mostró que el modo en que cada individuo se percibe a sí mismo, en un particular momento de la vida —y en el que, a su vez, es percibido por los otros— está ampliamente determinado por una precisa *normación y organización social*. Mientras que, en efecto, es imposible arribar a definiciones absolutas y omnicomprensivas (considerando que cada fase de la vida está atravesada por vivencias y emociones que involucran siempre y de manera compleja a dimensiones del pasado y del futuro del individuo), se ha notado que:

> [...] tres dimensiones socioculturales de la edad son particularmente relevantes: las definiciones socioculturales del estatus de edad, las particiones normativas del curso de la vida y las normas de edad expresadas en los horarios y calendarios implícitos en las diversas "carreras" o líneas de vida de que está entretejida la biografía o curso de vida individual.[9]

[9] C. Saraceno, "Introduzione", *Id.* (editor), *Età e corso della vita*, *op. cit.*, p. 11.

Los mapas cognitivos individuales, en otras palabras, llevan grabado el conjunto de expectativas de comportamiento relativo a cada edad que la estructuración social del tiempo (explícita o implícitamente) prevé.

Los estudios más recientes sobre la edad como *construcción social* contribuyeron a relevar el notable aumento de los factores de problematicidad que intervienen, hoy, en determinar la normación del tiempo de la vida en las actuales sociedades complejas y en transición. Lejos de todo enfoque determinista, en efecto, tales estudios delinean un marco extremadamente poliédrico del "curso de la vida", dentro del cual fenómenos exquisitamente individuales se cruzan y estratifican —de manera a menudo conflictiva y contradictoria— con fenómenos más generales de naturaleza social y cultural y en los que cada biografía individual lleva en sí los signos de una evolutividad siempre abierta y constructiva.[10]

La edad adulta, sobre este fondo conceptual, pierde definitivamente el carácter de un estancamiento madurativo, zona franca breve y circunscrita respecto de situaciones de inestabilidad e inquietud y, sobre todo en nuestras sociedades desarrolladas, se presenta como realidad astillada, en el centro de procesos de desarrollo originales e implicantes.

Se debe, en particular, a los estudios de Eric Erikson y Georges Lapassade la radical tematización y redefinición de los conceptos de "desarrollo" y de "madurez". Son estudios que ponen en discusión el enfoque normativo y diacrónico de la edad adulta (en el campo de la psicología conductual y en los campos socio-genético y psico-genético), según el cual un individuo se hace adulto en el momento en el que se libera de toda traza de la vivencia cognitiva y emocional de la infancia, alcanza y exhibe un estándar preciso de capacidades y de prestaciones y se erige, por tanto, como "unidad de medida" para las demás edades. Erikson y Lapassade parten de la convicción, expresada por Freud, de que el adulto ya está presente —como instancia ra-

[10] Un amplio examen de estos temas puede verse en la numerosa producción de Duccio Demetrio. Cfr. en particular, D. Demetrio, *Saggi sull'età adulta. L'approccio sistemico all'identità e alla formazione*, Milán, Unicopli, 1986; *Id.*, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990; *Id.* (editor), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Roma, Carocci, 1994; *Id.*, *Manuale di educazione degli adulti*, Roma-Bari, Laterza, 2000[6]; *Id.*, *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milán, Raffaello Cortina, 1998; *Id.* (editor), *Verso l'età adulta*, Milán, Guerini e Associati, 1999.

cional de control y de ordenamiento— en la infancia y que, al mismo tiempo, la infancia —como instancia libídica y como marca negada— sigue presente en la vida de todo adulto. Erikson, en particular, formula una teoría del desarrollo como *cambio* abierto, en cada fase de la vida, a la realización de siempre nuevas y más adecuadas integraciones entre pasado y presente.[11] Lapassade, por su parte, argumenta la constitutiva (y, por tanto, permanente) *incompletitud* humana, por lo que la "madurez" del adulto no es sino una "máscara" y un "mito", respecto de la cual debe ser contrapuesta una clara conciencia, por parte del adulto mismo, de "ser incompleto". Más aún, precisamente en la conciencia de su incompletitud reside la calidad peculiar del ser adulto: que en tal conciencia radica la posibilidad y la disponibilidad de mantenerse abierto al *cambio*.[12]

El *cambio*, en el cuadro hasta ahora delineado, es el concepto cardinal a la luz del cual es posible interpretar la edad adulta. El cambio, en efecto, constituye —en el plano cultural— la expansión y la potenciación de la valencia constructiva y regenerativa de los dispositivos biopsicológicos del *crecimiento*, del *desarrollo* y de la *formación*.

Una ulterior profundización del papel jugado por el *cambio* en edad adulta es brindada por las investigaciones de Daniel Levinson. Levinson estudió largamente la particular y específica evolutividad que caracteriza a la edad adulta y que involucra a la "estructura de vida" del individuo en sucesivas intervenciones de *cambio*.

La "estructura de vida", es decir, el "diseño de base" de la existencia de una persona en un período determinado de su vida, atraviesa, para Levinson, un proceso de desarrollo específico y particular en la edad adulta.

En esta fase, en efecto, la edad adulta toma forma a partir del entramado de tres áreas diversas de acción: el *mundo sociocultural* del sujeto, que concierne al conjunto de los diversos contextos sociales y culturales en el que vive el sujeto (clase social, familia, sistema económico, político y laboral, composición étnica); el *área del Sí*, que incluye todos los sentimientos y los pensamientos, las competencias y las actitudes, las emociones y los rasgos del carácter, pero

[11] E. H. Erikson, *Infanzia e società* [*Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1950] (1950), Roma, Armando, 1967.

[12] G. Lapassade, *Il mito dell'adulto*, *op. cit.*

también los valores morales, las fantasías y los ideales (conscientes e inconscientes) que atraviesan y vivifican la vida cotidiana del sujeto; el *área de la participación del sujeto en el mundo*, que implica la totalidad de las transacciones que vinculan al Sí con el mundo bajo forma de papeles y funciones particulares y en continua transformación.

El trayecto de vida del adulto, en el cruce de estas tres dimensiones, evoluciona dinámicamente por medio de *fases de estabilización* y *fases de transición*. Dentro de cada fase, el sujeto debe afrontar una serie de *elecciones clave* en relación con *tareas evolutivas* específicas: las tareas, esto es, consideradas socialmente "centrales" en un determinado período de vida. En todo período de estabilidad el individuo construye las estructuras de significado y de relación que lo hacen capaz de realizar elecciones cruciales respecto de los componentes determinantes de su vida (el trabajo, las relaciones afectivas, amorosas y familiares, la pertenencia étnica y la religiosa, el compromiso con la vida de la comunidad), de establecer y alcanzar metas, de vivir activamente su relación con el mundo, de resolver problemas y dificultades.

Los períodos de estabilidad, sin embargo, chocan con momentos de profunda desestabilización: algunas tareas antes consideradas "centrales" pierden interés y se hacen, poco a poco, periféricas, modificando su función. En consecuencia, durante los períodos de transición, el sujeto somete su "estructura de vida" a una profunda reconsideración crítica: la pasa por un minucioso tamiz crítico y la reconstruye sobre la base de una serie de nuevas elecciones que se imponen como centrales para la ulterior evolución del sujeto mismo. Desde el momento de su ingreso en la edad adulta, entonces, cada individuo está involucrado en una rigurosa dialéctica entre *estabilidad* y *cambio*, una dialéctica en el curso de la cual oportunidades cognitivas y relacionales antes ausentes o cerradas surgen como nuevas posibles alternativas existenciales y muchos aspectos de su vida son progresivamente redefinidos y transformados. Cada período de transición, entonces, le permite al sujeto proceder a la reconfiguración global de su mundo, haciéndolo apto para afrontar las *tareas evolutivas* específicas de la nueva fase de vida:

La tarea de una transición evolutiva es terminar un período en la vida de un individuo: aceptar las pérdidas que tal fin comporta; rever y valorar el pasado; decidir cuáles aspectos del pasado mantener y cuáles desechar y conside-

rar los deseos y posibilidades en lo relativo al futuro. Se está suspendido entre pasado y futuro, luchando por superar la fractura que los separa.[13]

La edad adulta, entendida como un trayecto caracterizado por la continua rediscusión de sí mismos, por la permanente búsqueda de nuevas y más eficaces redefiniciones de sí y de la relación con el mundo, se ofrece, entonces, como terreno privilegiado de una proyectación formativa "para toda la vida", declinada en el plano de la *educación al cambio.*

3.3. La apuesta de la formación en edad adulta

La idea del adulto como sujeto de la formación, ya presente como instancia ideal en la *Didactica Magna* de Comenio, encuentra su primera realización concreta entre el fin del siglo XIX y el comienzo del siglo XX, como respuesta a las demandas de instrucción y de recalificación profesional que hacía la sociedad industrial en vías de desarrollo. El paso decisivo en esta dirección, sin embargo, es el "descubrimiento del analfabetismo" por parte de estudios realizados contemporáneamente en diversos países del mundo, a partir de la segunda posguerra.[14] Los resultados de tales investigaciones, expuestos en algunas importantes conferencias internacionales organizadas por la UNESCO (como la de Elsinor en 1949 y la de Montreal en 1960), denunciaron que más de mil millones de adultos eran totalmente incapaces de leer y escribir.

Frente a este preocupante dato, se pusieron a punto y realizaron diversas intervenciones de formación dirigidas a los adultos analfabetos, cuyo implante prioritariamente compensativo privilegiaba la oferta de las más elementales nociones alfabéticas a quien estaba desprovisto de ellas.

Los límites de tal enfoque, sin embargo, comenzaron a percibirse ya durante la realización de estos primeros programas. En efecto, el conjunto de motivaciones, de expectativas y de esperanzas manifesta-

[13] D. Levinson, "La struttura della vita individuale", C. Saraceno, *Età e corso della vita, op. cit.*, p. 131.

[14] Sobre la educación de los adultos, cfr. D. Demetrio, *Saggi sull'età adulta*, cit.; *id. L'età adulta, op. cit.*; F. M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1987; P. Federighi (editor), *Educazione degli adulti e autonomie locali in Europa*, Bérgamo, Juvenilia, 1985.

das por los adultos analfabetos respecto del trayecto educativo emprendido aparecía atravesado por una necesidad de *formación* que iba mucho más allá de secuelas meramente instrumentales y reclamaba conocimientos más amplios y diversificados. La misma instancia se impone, muy pronto, también en el ámbito de los proyectos formativos para adultos ya alfabetizados, dirigidos a la "recuperación" y/o a la "reconversión" de habilidades y conocimientos de tipo profesional, en relación con las demandas del mundo del trabajo.

Con el impulso de estos nuevos logros, la perspectiva pedagógica se ensancha progresivamente y llega a abrazar la idea de una "educación para toda la vida".[15] En tal sentido, se hace necesaria la simultánea valorización de las dos instancias —distintas, pero igualmente fundamentales— que animan la necesidad de formación típica del adulto: la *instancia funcional* y la *instancia existencial*.

La instancia *funcional* concierne a la necesidad de que la intervención formativa esté estructurada en relación con las demandas de prestaciones profesionales típicas de un contexto económico, social y laboral altamente problemático y en transición, cruzado por el cre-

[15] Sobre el concepto y sobre las problemáticas conexas a la educación permanente, cfr. A. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Studium, 1976; F. Susi, S. Meghnagi, *L'educazione permanente*, Florencia-Rímini, Guaraldi, 1977; W. K. Richmond, *L'educazione permanente. L'apprendimento per tutta la vita nella scuola e oltre la scuola*, Florencia, Le Monnier, 1978; F. M. De Sanctis, *L'educazione permanente*, Florencia, La Nuova Italia, 1979; P. Orefice, V. Sarracino, *Comunità locali e educazione permanente*, Nápoles, Liguori, 1981; W. K. Richmond, *Il "teorema" dell'educazione continua*, Roma, Armando, 1982; G. Catelli, C. Scaglioso (editores), *Educazione permanente e realtà locali*, Milán, Franco Angeli, 1984; S. Meghnagi, *Il curricolo nell'educazione degli adulti*, Turín, Loescher, 1986; G. Bocca, *Educazione permanente: realtà e prospettive*, Milán, Vita e Pensiero, 1993; E. G. Gammarrota (editor), *Educare no-profit: l'educazione e la formazione lungo tutto l'arco della vita*, Roma, EdUP, 1995; E. Guidolin (editor), *Educazione degli adulti ed educazione permanente nella pedagogia italiana*, Padua, Upsel Domeneghini, 1995; G. A. Guerriero (editor), *Adult education*, Nápoles, Edizioni Scientifiche Italiane, 1996; V. Gallina, M. Lichtner (editores), *L'educazione in età adulta: primo rapporto nazionale/CEDE*, Milán, Franco Angeli, 1996; P. Orefice, *Moter: modello territoriale di programmazione educativa e didattica: immagini di un'esperienza di ricerca partecipativa nei Campi Flegrei*, Nápoles, Liguori, 1997; F. Florenzano, *Manuale dell'educazione continua. La formazione per tutto l'arco della vita e gli strumenti per realizzarla*, Roma, EdUP, 1998; M. A. Alberici, *Imparare sempre nella società conoscitiva: dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*, Turín, Paravia Scriptorium, 1999; M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative: criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Milán, Franco Angeli, 1999; Ministero della Pubblica Istruzione, *Educazione degli adulti nei paesi dell'Unione europea*, Florencia, F. & F. Parretti, 1999; E. Gelpi, *Educazione degli adulti: inclusione ed esclusione*, Milán, Guerini Studio, 2000.

cimiento vertiginoso de la innovación tecnológica y por la progresiva complejización de las formas de trabajo.

La instancia *existencial* de formación, en cambio, concierne a la más amplia y abarcadora necesidad de cultura, de arte y ciencia por medio de cuya dimensión intelectual, ética y social se une a la vitalidad de la dimensión estética. Se trata de la necesidad radical de aprovechar la riqueza del patrimonio de incitaciones cognoscitivas y emocionales que la cultura ofrece, reinterpretándolas dentro del mundo propio de significados vitales y haciendo de ella la vía privilegiada de un proyecto auténticamente auto-formativo. Esto es, una proyectualidad existencial que ve al sujeto como activo constructor de su existencia —de una existencia inquieta y creativa— capaz de intervenir directamente para modificarla, formulando en todo momento inéditas y más satisfactorias reconfiguraciones.

Hablar de "educación para toda la vida", en tal sentido, no puede prescindir de la atenta referencia al conjunto de las variables que caracterizan el contexto laboral y existencial en el que el adulto despliega su recorrido de vida.

Desde esta perspectiva, es necesario iniciar una reestructuración global del sistema formativo, ya sea en lo que respecta a las *sedes*, ya sea en lo que respecta a los *tiempos* y a las *ofertas* de la formación. No sólo las instituciones intencionalmente educativas como la *escuela* y la *universidad*, sino también el *extraescuela* (en la variedad y multiplicidad de sus articulaciones internas) deben comprometerse con definir proyectos de tipo formal e informal, capaces de multiplicar las oportunidades de aprendizaje y de socialización en edad adulta. Todo esto hace indispensable desmontar la tradicional tripartición del curso de la vida, rígidamente dividida en *edad de la escolarización*, *edad del trabajo* y *edad de la jubilación*, repensándolo y reproyectándolo conforme una organización del tiempo que recombine dialécticamente estos tres momentos.

Se trata, en tal sentido, de proceder a la puesta a punto de vastos sistemas de acuerdos interinstitucionales y de *créditos formativos* que ofrezcan al sujeto adulto oportunidades diversificadas y periódicas de "entrar" y de "salir" de la formación de acuerdo con las necesidades, los deseos y las circunstancias. Todo esto en el marco de un modelo flexible en el que los créditos formativos permitan al sujeto adulto completar los ciclos formativos que dejó en suspenso o bien emprender nuevas carreras formativas, prefigurando la posibilidad de cambiar de trabajo varias veces en el curso de su vida.

Se trata también de configurar la oferta formativa teniendo siempre estrechamente correlacionados los dos diversos ámbitos del *adiestramiento en nuevas tareas laborales* y de la *formación "difusa"*. Esto significa dirigir la oferta formativa hacia aprendizajes más amplios y diversificados, capaces de ofrecer al adulto nuevos esquemas operativos, conocimientos amplios, estrategias más eficaces y no limitadas a experiencias y aprendizajes de mera "consolidación" de los conocimientos profesionales que el sujeto ya posee.

En tal marco, el proyecto pedagógico de una "educación para toda la vida" requiere la puesta a punto de un plan de intervenciones orgánicamente modulado, en primer lugar, sobre la *orientación*, entendida no como simple presentación de programas alternativos, sino como articulada intervención de "primera recepción en la formación", de "individualización de los créditos", de "counseling": dispositivo llamado a incitar, favorecer y sostener la capacidad de *decisión personal* por parte del sujeto adulto. En segundo lugar, el plan de las ofertas formativas para el adulto prevé intervenciones que van desde la actualización periódica hasta la especialización profesional, desde la recalificación de los trabajadores expulsados del proceso productivo hasta todo lo concerniente a la pre-formación, la formación de las franjas más débiles y vulnerables (inmigrantes, desocupados y sujetos en busca de primer empleo) y aquella particularmente estructurada sobre la demanda de las franjas de alta alfabetización.

Todo esto brinda, positivamente, la posibilidad de escapar a elecciones de vida iniciales equivocadas e inadecuadas (por ejemplo, el no concluir el curso de los estudios), a formas de trabajo repetitivas y monodimensionales (a menudo aceptadas y padecidas como las únicas posibles), a experiencias de expulsión del mundo del trabajo dolorosas en tanto consumadas en el aislamiento y en la inactividad.

4. Los ancianos. Entre memoria y proyecto

4.1. Una edad destituida

En nuestro sistema social se entraman imágenes de vejez variadamente caracterizadas con referencia a contextos de vida diversificados. Existen modos diferentes de percibir la edad anciana en las áreas internas rurales respecto de las ciudadanas y metropolitanas, en las

sociedades campesinas respecto de las proletarias y subproletarias, en las culturas "avanzadas" respecto de las llamadas "atrasadas". Tal variedad de modos de considerar y vivir la vejez, sin embargo, presenta un elemento común: la presencia simultánea, ambigua y conflictiva, de demostraciones de cuidado, deferencia y respeto hacia el anciano y de comportamientos marcados, en cambio, por la marginación y el rechazo. Son testimonios que, contradictoriamente, se mueven entre reconocimientos formales y prácticas de violencia material (la no asistencia, la institucionalización forzada, el abandono) y de violencia simbólica (la negación del derecho a ser como se es, a pensar, comunicar, desear y amar).

En los ancianos, esta continua oscilación entre afirmaciones opuestas —algunas dirigidas a formas de exaltación y atribución de sabiduría, otras a formas de denigración y de falta de consideración— provoca una experiencia de profundo malestar. Es un malestar que constriñe al sujeto a una difícil conmutación de identidad entre la *imagen real* de su "yo", la *imagen ideal* (inmune a la acción del tiempo y plena de proyecciones fantásticas) y la *imagen social* (fundamentalmente defectuosa), a la cual termina inevitablemente por someterse. En efecto, el anciano, con tal de ganar reconocimiento y aceptación social, acepta pagar una suerte de "restricción" de su subjetividad, confirmando y reforzando, de ese modo, la imagen negativa y denigratoria que le atribuye el sistema social.

En efecto, dentro de un modelo radicalmente "adultocéntrico", en el que el control de los estilos, de las formas y de los modos de vida y de desarrollo está en las manos de los adultos, se evidencia una sutil y difusa "hostilidad" hacia lo que el anciano pide en términos de servicios y de asistencia, hacia los problemas que presenta a la familia, a los hijos, a la colectividad, unido a una subterránea pero tenaz "negación" de lo que el anciano evoca con su presencia misma: la idea de la precariedad y de la muerte (ámbitos de la realidad, estos últimos, en la sociedad contemporánea rechazados y ocultados). La presencia anciana, de este modo, es marginada, expropiada de papeles y funciones, "oprimida" en largas secuencias de censura y de prescripciones normativas que implican las actitudes del anciano hacia el cuerpo, la salud, el amor, la sexualidad y sancionan la limitación de su "poder ser", de su "apertura" al mundo y al futuro, de su "proyectualidad".[16]

[16] Cfr. S. de Beauvoir, *La terza età* [*La vejez,* Buenos Aires, Sudamericana, 1970] (1970), Turín, Einaudi, 1971.

4.2. Envejecimiento entre desestructuración y reestructuración

Esta particular forma de inseguridad existencial, que la vejez agudiza y acentúa, es reforzada aún más por la ausencia de adecuados conocimientos sobre los procesos de envejecimiento y sobre la vejez. De ese modo aumenta el poder de influencia de los estereotipos sociales que describen la senilidad como edad de irrefrenable e irreversible desestructuración física y mental, de patología y aminoración, y terminan por incidir duramente sobre las vivencias reales y cotidianas de los ancianos, sobre su percepción del tiempo, del espacio, del cuerpo.[17]

La dimensión del *tiempo* sufre una radical alteración. La confluencia de presente, pasado y futuro —tres momentos psicológicos normalmente ligados por constantes y recíprocas remisiones— se disuelve, aplastada por la limitación socialmente impuesta al anciano, a la posibilidad de participar activa y personalmente en su proyectación vital. La imposibilidad de hacer elecciones, de tomar decisiones diferentes de las ya experimentadas y dadas por supuestas, resquebraja el correcto dinamismo del tiempo, incide profundamente en las posibilidades que el anciano tiene de vivirse como sujeto libre, activo y creativo y lo hace volver la mirada nostálgicamente al pasado. Los repetidos, monótonos ecos del "ya-sido" debilitan la articulada tensión tridimensional del tiempo y reducen el impulso hacia el porvenir.

Como la del tiempo, también la dimensión del *espacio* resulta fuertemente comprometida. La inevitable transformación de las prestaciones psico-físicas del anciano choca con una estructuración de los espacios (de la ciudad, del barrio, de la casa) pensada para las necesidades y las posibilidades del adulto eficiente. Todo esto constriñe al anciano a "retraerse", de manera cada vez más estable y permanente, a los espacios circunscritos de su ambiente doméstico. El espacio exterior a su casa —percibido como dilatado, "demasiado vasto" y hostil respecto de sus capacidades de organización y, al mismo tiempo, como sofocante, "demasiado restringido" y aislante— se traduce en elemento de desorientación respecto del cual todo cambio es vivido por el anciano como "amenaza" para la seguridad del Yo. Testimonios

[17] Cfr. F. Pinto Minerva, *Educazione e senescenza*, Milán, Bulzoni, 1974; *Id.*, *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Roma-Bari, Laterza, 1988; G. Abate, M. Del Re, M. Aveni Casucci, E. Spedicato, F. Pinto Minerva, *La terza età futura. Teoria e prospettive*, Milán, Mursia, 1990.

representativos de tales situaciones de crisis son las dramáticas experiencias de auténtica "pérdida de interés en la vida" de que la vejez se hace protagonista, ligadas al abandono de su casa o a la pérdida de una reconocibilidad territorial (el barrio o el pueblo) —con el conjunto de personas y de objetos perceptivamente conocidos y afectivamente importantes— como consecuencia de experiencias de migración de ámbitos rurales a ámbitos urbanos, de hospitalización o de recurso a los centros asistenciales del territorio.

El *cuerpo*, finalmente, hace todavía más compleja y dificultosa la experiencia de la vejez. Las continuas modificaciones físicas del anciano son vividas, respecto de un modelo cultural que exalta el "cuerpo joven", el cuerpo hermoso y eficiente, como una gradual e irrefrenable sustracción de "valor". La desorientación que se desencadena en relación con cambios interpretados como devastadores e inaceptables produce duras formas de depresión. La piel, la estructura anatómica, la postura, el tacto del anciano, de fundamentales instrumentos de relación y de comunicación, de insustituibles elementos de "radicación" y de "anclaje en la realidad", se transmutan en una insuperable barrera al vital intercambio transactivo con los otros y con el mundo.

El profundo rechazo social hacia el "cuerpo que envejece" involucra fuertemente a la dimensión de la *sexualidad*, se combina con los tabúes sexuales de modelos culturales todavía predominantemente sexófobos y se traduce en el difundido prejuicio de la "vejez asexuada". La "prohibición sexual" que golpea a la edad anciana, aunque no existan investigaciones médicas y biológicas que sostengan la imposibilidad (y muchos menos la nocividad) de proseguir la actividad sexual en edad anciana, está acompañada por el subterráneo veto al anciano de toda manifestación emotiva. Esta "censura erótica", consumada en detrimento del hombre y de la mujer ancianos, puede comportar fácilmente la drástica reducción de sus relaciones afectivas, la progresiva caída de sus sentimientos de humanidad y simpatía hacia el mundo, el surgimiento y la expansión de sentimientos de indiferencia y de hostilidad.

Tales experiencias, aunque ampliamente difundidas, no son intrínsecas a la experiencia del envejecimiento sino, por el contrario, son consecuencia accidental de modos de vida inadecuados y, como hemos visto, de lugares comunes y prejuicios. Son precisamente estas interpretaciones denigrantes y negativas de la realidad anciana que encontraron legitimidad y confirmación en muchas clásicas mediciones

"científicas" de las funciones mentales. Se trata, en particular, de pruebas estructuradas con materiales carentes de sentido contextual (listas de palabras, reconocimiento de formas y de figuras abstractas) y dirigidas a mensurar "separadamente" funciones y prestaciones que es difícil considerar fuera de sus recíprocas interrelaciones (es el caso de la memoria, de la atención, de la capacidad perceptiva). La codificación y la lectura de los resultados de tales pruebas, predominantemente de tipo transversal, no permiten captar el peso determinante que, sobre las varias *performances* examinadas, ejercen factores de carácter biográfico, social y económico. Las amplias modificaciones del rendimiento intelectual y ciertas formas de declinación deben ser, en cambio, interpretadas no sólo con base en la edad, sino —bastante más— sobre la base de las dotaciones reales de partida, de la instrucción escolar recibida y obtenida, del papel del ambiente de vida, del estado de salud, de las motivaciones y de los intereses, del tipo de actividad profesional desarrollada. Sujetos empleados en sectores de trabajo uniformes, escasamente motivadores y repetitivos, muestran anticipados signos de decaimiento, al contrario de aquellos sujetos que desempeñan actividades de trabajo creativo, en las que, con los años, las capacidades intelectivas se incrementan de modo neto y vistoso. Tampoco debe subestimarse la incidencia, en el resultado de las pruebas, de la falta de motivación, de la pérdida del objeto, de la alegría y de la voluntad de hacer, de la caída de estima en sus capacidades que a veces caracterizan a los ancianos involucrados en estas investigaciones.

Un ulterior, evidente límite de estas mediciones es el de interpretar los resultados de las prestaciones de los sujetos ancianos con base en modelos estándar construidos sobre las prestaciones de sujetos adultos: de este modo, el tiempo y la memoria, la sensibilidad y la historia del anciano se "pierden" y sus prestaciones resultan evidentemente deficitarias.

Es necesario, por el contrario, considerar que cada edad tiene una función específica e insustituible en el proceso de la vida, tiene una "alteridad" que no debe ser interpretada en relación con una abstracta "edad de máxima madurez" —la edad adulta— respecto de la cual la infancia por una parte (como no-todavía) y la senilidad por la otra (como no-más) se presentan en términos de evidente minoridad.

La vejez es una *edad diversa*: más rica de tiempo, de experiencias, de amores dados y recibidos, de éxitos y de fracasos, de realizaciones

y de derrotas. Pero es diversa también porque es diferente su función biológica, cultural y social respecto de las otras edades.

4.3. Las posibilidades supletorias del cerebro humano

En la vejez conviven creatividad y desestructuración, presencias y ausencias, posibilidades y límites. Es difícil trazar un perfil homogéneo y unitario de la vejez, como si se tratase de un bloque de edad compacto. Igualmente complicado resulta establecer la edad de ingreso en la ancianidad, considerando la no coincidencia entre edad *cronológica*, edad *biológica*, edad *psicológica* y edad *social*.

Se puede ser cronológicamente jóvenes y psicológicamente rígidos y dogmáticos, y se puede ser generacionalmente muy viejos y mentalmente todavía muy eficientes, activos y proyectuales. Nos referimos, en este caso, no sólo a la excepcional lista de "grandes viejos" —artistas, científicos, filósofos y políticos— que es muy fácil recordar, sino también a los incontables ancianos y ancianas que diariamente continúan usando el cuerpo, la mano y la mente, la razón y la imaginación, y que son todavía capaces de sentir emociones, de dar y recibir ternura, amistad y amor.

En muchos casos, la vejez está ciertamente caracterizada por experiencias patológicas. La patología física y mental no es, sin embargo, constitutiva e intrínseca al proceso de envejecimiento: es, por el contrario, el resultado de una complicada trama de implicaciones biológicas, neurobiológicas y ambientales, de interferencias e interacciones entre factores de carácter interno y responsabilidades de tipo ecológico.

Más allá de las naturales modificaciones de órganos y funciones, en efecto, existen en el anciano permanentes procesos de reestructuración y de sustitución de las habilidades comprometidas que, si se sostienen y valorizan, permiten prevenir y compensar déficit a veces erróneamente considerados irreversibles. En este sentido, es precisamente el cerebro el órgano que, por sobre los demás, revela una gran capacidad de adaptación. Si es verdad que el cerebro padece cotidianamente la pérdida de decenas de millares de neuronas, no debe olvidarse que, a nivel cerebral, existe una redundancia neurológica tal que permite la permanencia en el tiempo de la eficiencia de las funciones mentales. Esto para decir que la funcionalidad mental no está ligada a la edad o al número de las neuronas, sino, más bien, a la ri-

queza de las conexiones entre sus miles de millones de células. La compleja red cerebral humana contiene, en efecto, más de diez mil millones de células nerviosas, cada una de las cuales puede presentar de mil a diez mil conexiones de toda dirección y puede recibir mensajes de otros millares de células. La cantidad de conexiones y la posibilidad de que se establezcan otras nuevas dependen fundamentalmente de la calidad de las experiencias de aprendizaje y de la continuidad de la actividad mental. La plasticidad, el funcionamiento y la conservación cognitiva están, entonces, estrechamente correlacionadas a los aprendizajes de base, a la calidad de la organización conceptual, a la capacidad/disponibilidad de "aprender a aprender", al uso del pensamiento hipotético y metafórico, del pensamiento reflexivo e investigativo, a la conservación de la curiosidad, del deseo y del interés afectivo hacia el mundo. Más precisamente, aquéllos conciernen a la actividad del pensamiento, en el que se entraman inteligencia y afectividad. Desde esta perspectiva, la *instrucción* resulta el principal antídoto contra los procesos de envejecimiento mental.

4.4. Nuevo orden cognitivo y formación permanente

En el articulado y complejo territorio de los estudios sobre el envejecimiento mental, se hace urgente experimentar un enfoque distinto en la comprensión de la realidad del anciano. Más que a la pérdida de neuronas y al debilitamiento de algunas competencias, es necesario dirigir la atención a las prestaciones todavía activas, a la diferenciación de los comportamientos mentales y de su eficiencia. La lectura y el análisis de las funciones cognitivas del anciano deben ser afrontadas en relación con la calidad del nuevo "orden cognitivo" que se configura como consecuencia de las modificaciones, de las transformaciones de algunas funciones fundamentales y de su diversa reestructuración e integración.

En toda edad de la vida se afrontan equilibrios y desequilibrios: en la vejez, el juego de las partes es más complicado, pero hay, no obstante, un juego abierto.

La vejez como tiempo de un posible "nuevo Yo" está ligada a la capacidad-posibilidad de aceptar la mutación propia orientándola hacia una nueva hipótesis de realización. La disponibilidad a la mutación, que no es sino la disponibilidad de poder "separarse de", a saber renunciar a las tranquilizaciones, aun con el riesgo al que expone la

separación, se concreta en la permanente presencia del "deseo" (atracción física y mental entre uno y el mundo), en la conservación, a saber: de la "curiosidad", de la motivación a hacer, a entrar en comunicación, a buscar nuevas formas de transacción con el ambiente físico y humano, nuevas formas de adaptación y de aprendizaje, entendidas como procesos permanentes ligados a la dinámica del vivir y al mantenimiento de la vida como proyecto. Y todo esto es posible gracias a la recordada plasticidad neurológica, característica distintiva del cerebro humano, que es capaz de continuar, hasta el final, elaborando estrategias de reestructuración adaptativa respecto de las modificaciones de la realidad interior y de los requerimientos exteriores. Se trata naturalmente de una potencialidad que debe ser salvaguardada, sostenida, alimentada y amplificada por medio de adecuadas estimulaciones. Todo esto con el fin de evitar una dispersión y atrofia por el no uso.

Para poder garantizar a todos los ancianos nuevos posibles modos de organización cognitiva, diferentes de los de las edades precedentes (pero dotados de autonomía y funcionalidad propias), es necesario promover una acción formativa capaz de implicar la totalidad del curso de la vida. Esto comporta, en primer lugar, una reestructuración integral del sistema formativo, ya sea en lo que respecta a las *sedes*, ya sea en lo que respecta a los *tiempos* y a las *ofertas* de la formación.

No sólo la *escuela*, sino también el *extraescuela* (en la variedad y multiplicidad de sus articulaciones internas) están comprometidos con definir proyectos de *educación permanente* y de *instrucción periódica*, capaces de multiplicar las oportunidades de aprendizaje y de socialización del hombre y de la mujer en todo momento de su recorrido existencial.

También y fundamentalmente en función de la edad anciana, entonces, la tradicional tripartición del curso de la vida, rígidamente dividido en *edad de la escolarización*, *edad del trabajo* y *edad de la jubilación*, debe ser repensada y reproyectada según una organización del tiempo que recombine dialéctica y creativamente estos tres momentos.

4.5. La vejez, de subcultura generacional a contracultura

La vejez plantea temas y problemas que implican cuestiones de carácter más global, inherentes al redescubrimiento y a la reapropiación

del tiempo y del espacio de vida. Un *espacio* urbano y habitacional más articulado, perceptivamente estimulante y significativo, utilizable por todos, "incluso" por los ancianos y por los niños, en los cuales poder moverse libre y creativamente. Un *tiempo* más flexible, sustraído a los vínculos de una normatividad rígida y de una razón eficientista y administrativa, en los cuales alternar actividades sociales y actividades personales, trabajo, estudio, tiempo libre, en el día, la semana, el mes, los años.

La vejez, antes que entendida como período de inexorable y trágico declive, debe ser transformada, a la luz de estas renovadas interpretaciones, en una estación humana rica de fascinación y novedad.

En el tiempo de la vida, entonces, la vejez debe ser interpretada como preciosa oportunidad para hacer lo que no se tuvo el tiempo de hacer: para realizar aspiraciones irrealizadas, para descubrir saber hacer y querer hacer muchas cosas que no se imaginaba saber y querer hacer, para tener todavía muchas ganas de aprender y de hacer hipótesis, para sentir mucha "curiosidad" y mucho "deseo" hacia el mundo, para descubrir saber sentir todavía emociones inesperadas ante la sonrisa de un amigo, el recuerdo de un amor, el azul del mar y del cielo, los jardines de marzo, las rosas de mayo, los atardeceres de fuego, el vuelo de una gaviota.

Aprender a envejecer y a vivir la vejez como edad "diversa" —porque es "nueva" respecto de las edades precedentes, porque es más rica de historia y de experiencias— significa, en definitiva, aprender a vivir el tiempo en su proceder reticular en el que se entraman continuidad y discontinuidad, permanencia y mutación, memorias y expectativas, opacidad y luminosidad, tensión e interés por la vida.

Aprender a captar la variedad y las diferencias que existen entre los múltiples tiempos de la vida, a aceptar, en consecuencia, la alteridad y diferencia respecto de ayer, junto a la de los otros y del mundo, significa aprender a vivir la vejez como tiempo de profunda renovación del modo de ser propio, como edad potencialmente todavía rica de actividades y de esperanza proyectual.

BIBLIOGRAFÍA

Como integración de las indicaciones bibliográficas citadas en las diversas partes del volumen, se señalan las publicaciones más recientes de los estudiosos italianos implicados en el debate pedagógico actual.

Acone G., *Antropologia dell' educazione*, Brescia, La Scuola, 1997.
—, *Una pedagogia di fine secolo*, Turín, Il Segnalibro, 1998.
Acone G., G. Bertagna, G. Chiosso, *Paideia e qualità della scuola,* Brescia, La Scuola, 1992.
Agosti A., *Cinema ed educazione: percorsi per la formazione degli adulti,* Padua, Cedam, 2001.
Agresta S., *L' educazione mancata*, Turín, Theleme, 2000.
Albarea R., *Processi educativi e dinamiche interculturali in comunità plurilingui*, Udine, Edizioni Kappa Vu, 1997.
Alberici A., *Le forme adulte*, Nápoles, Tecnodid, 1999.
—, *Apprendere a tutte le età*, Milán, Bruno Mondadori, 2002.
Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2000.
Antiseri D., B. Bellerate, F. Selvaggi, *Epistemologia e ricerca pedagogica*, Roma, Las, 1976.
Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Milán, Bruno Mondadori, 2001.
—, *Una scuola a misura d'alunno*, Turín, Utet Libreria, 2002.
Baldassarre V. A., *Progettare la formazione*, Roma, Carocci, 2001.
Baratto S., *La donna tra cultura e educazione nella civiltà dell'Occidente*, Padua, Cusl, 1997.
Bardulla E., *Pedagogia, ambiente e società sostenibile*, Roma, Anicia, 1998.
Becchi E., *Sperimentare nella scuola: storia, problemi, prospettive*, Florencia, La Nuova Italia, 1997.
—, *Il mondo dell'infanzia. Storia, cultura, problemi*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, Ets, 1999.
Belpassi P., *Walter Benjamin: infanzia berlinese intorno al '900: note per una filosofia dell'infanzia*, Urbino, Montefeltro, 2000.

Bertagna G., *Educazione, continuità e scuola*, Brescia, La Scuola, 1994.

—, *Avvio alla riflessione pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2000.

G. M. Bertin, *Educazione al cambiamento*, Florencia, La Nuova Italia, 1976.

—, *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, Florencia, La Nuova Italia, 1987.

—, *La pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive*, Milán, Mursia, 1989.

—, *Nietzsche e l'idea di educazione*, Turín, Il Segnalibro, 1995.

Bertin G. M., M. G. Contini, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Roma, Armando, 1983.

Bertoldi F., *Critica alla certezza pedagogica*, Roma, Armando, 1988.

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Florencia, La Nuova Italia, 1990.

—, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bolonia, Zanichelli, 1996.

Beseghi E., *Specchi delle diversità*, Milán, Mondadori, 1997.

—, *L'isola misteriosa*, Milán, Mondadori, 1998.

Betti C., *La prodiga mano dello Stato: genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro*, Florencia, Centro Editoriale Toscano, 1998.

Blezza F., *Pedagogia della vita quotidiana: la formazione del pedagogista professionale*, Cosenza, Pellegrini, 2001.

Bocca G., *Pedagogia della formazione*, Milán, Guerini, 2000.

Bochicchio F., *I formatori: l'educatore*, Turín, Celid, 2000.

Bolognari V., *Educazione e cultura politica nella società moderna*, Messina, Samperi, 1992.

Bombardelli O., *Formazione in direzione europea e interculturale*, Brescia, La Scuola, 2000.

Boncori G., *Educare la capacità critica*, Roma, Crisp, 1995.

Bonetta G., *Storia della scuola e delle istituzioni educative: scuola e processi formativi in Italia dal* XVIII *al* XX *secolo*, Florencia, Giunti, 1997.

—, *La bussola universitaria*, Roma, Armando, 2001.

Bondioli A., *AUSI. Autovalutazione della scuola dell'infanzia*, Milán, Franco Angeli, 2000.

Borrelli M., *Pedagogia come ontologia, dialettica della società*, Cosenza, Pellegrini, 1998.

Bosna E., *Stato e scuola: materiali per una storia della scuola italiana*, Bari, Cacucci, 1998.

Bucci S., *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica*, Roma, Bulzoni, 1990.

Butturini E., *La pace giusta: testimoni e maestri tra '800 e '900*, Verona, Mazziana, 1999.

Caimi L., *Educazione e scuola oggi*, Milán, Isu Università Cattolica, 1996.

Calaprice S., *Formazione, lavoro, soggetti deboli. La formazione dei formatori professionali*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2000.

Calidoni P., *Didattica come sapere professionale*, Brescia, La Scuola, 2001.

Calvani A., *Educazione, comunicazione e nuovi media: sfide pedagogiche e cyberspazio*, Turín, Utet Libreria, 2001.

Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*, Bolonia, Clueb, 1986.

—, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

—, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

—, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Canevaro A., *Quel bambino... scuola dell'infanzia, handicap e integrazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1996.

—, *Pedagogia speciale*, Milán, Mondadori, 1999.

Cardarello R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, Florencia, La Nuova Italia, 1995.

Castoldi M., *Verso una scuola che apprende. Strategie di autoanalisi di istituto*, Roma, Seam, 1995.

Catarsi E., *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, Florencia, La Nuova Italia, 1999.

—, *La nuova scuola dell'infanzia*, Roma, Armando, 1999.

Cattanei G., *L'autorità della persona*, Milán, Marzorati, 1975.

Cavallera H. A., *Introduzione alla storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1999.

Cavallini G., *Fondamenti di pedagogia*, Bérgamo, Junior, 2002.

Chiaranda M., *Problemi e prospettive della ricerca storico pedagogica*, Roma, Bulzoni, 1990.

Chiosso G., *Novecento pedagogico: profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 1997.

—, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia, XIX e XX secolo*, Brescia, La Scuola, 2001.

Chistolini S., *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*, Milán, Franco Angeli, 2001.

—, *Educare per la pace*, Milán, Franco Angeli, 2002.

Cives, G. *Pedagogia del cuore e della ragione*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 1994.

—, *Pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, Florencia, La Nuova Italia, 1994.

—, *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa, Ets, 2001.

Coggi C., *Valutazione e formazione della personalità*, Roma, Crisp, 1997.

Colapietro V., *L'esperto nei processi formativi: interventi di formazione e contesti organizzativi*, Milán, Franco Angeli, 1997.

Colicchi Lapresa E., *Il tempo dell'educazione*, Pisa, Giardini, 1993.

—, *Educazione, libertà, ragione*, Pisa, Istituti Editoriali e Poligrafici, 2000.

Contini M. G., *Per una pedagogia delle emozioni*, Florencia, La Nuova Italia, 1992.

Contini M. G., A. Genovese, *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, Florencia, La Nuova Italia, 1997.

Corradi S., *Erasmus, Comett, Lingua, Tempus. Educazione permanente e formazione universitaria internazionale*, Milán, Franco Angeli, 1992.

Corradini L., *La comunità incompiuta*, Milán, Vita e Pensiero, 1979.

—, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, Roma, Seam, 1995.

Corsi M., *Come pensare l'educazione: verso una pedagogia come scienza*, Brescia, La Scuola, 1997.

Costa R., *La determinazione del reale: comprendere l'informazione mediale. Proposte per la formazione*, Padua, Cleup, 1995.

Covato C., *Memorie di cure paterne: genere, percorsi educativi e storie di infanzia*, Milán, Unicopli, 2002.

Criscenti A., *Pedagogia critica e complessità sociale*, Catania, Cuecm, 1997.

Cuomo N., *Pensami adulto: esperienze e riflessioni pedagogiche per l'integrazione degli handicappati nella scuola media superiore*, Turín, Utet Libreria, 1995.

Curatola A., *Educazione e diversità*, Milán, Ethel-Giorgio Mondadori, 1999.

D'Armento V., *Formazione e natura*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000.

Dallari M., *I saperi e l'identità: costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*, Milán, Guerini, 2000.

Dalle Fratte G., *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Roma, Armando, 1996.

Damiano E., *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando, 1993.

— (editor), *Insegnare con i concetti*, Turín, Sei, 1994.

Danisi A., *Il filo d'Arianna. Testo narrativo e didattica*, Bari, Editore Levante, 1996.

De Anna L., *Pedagogia speciale: i bisogni educativi speciali*, Milán, Guerini Studio, 1998.

De Bartolomeis F., *La scuola nel nuovo sistema formativo*, Bérgamo, Junior, 1998.

—, *Entrare nell'arte contemporanea*, Bérgamo, Junior, 2000.

De Mennato P., *La ricerca «partigiana». Teoria di ricerca educativa*, Nápoles, Liguori, 1999.

—, *La scienza divide: un itinerario di epistemologia pedagogica*, Catania, Cuecm, 1999.

De Natale M. L., *Educazione degli adulti*, Brescia, La Scuola, 2001.

De Sanctis O., *Il significato dell'esperienza. Educazione della mente e cultura*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000.

— (editor), *Orizzonti multimediali della formazione*, Nápoles, Liguori, 1999.

Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1992.

—, *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Milán, Meltemi, 1998.

—, *L'educazione interiore, Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Florencia, La Nuova Italia, 2001.

Desinan C., *Orientamenti di educazione interculturale*, Milán, Franco Angeli, 1997.

Di Agresti C. (editor), *Cittadini del mondo: educare alla mondialità*, Roma, Studium, 1999.

Di Nubila R., *Dal gruppo al gruppo di lavoro: la formazione in team*, Ferrara, Tecomproject, 2000.

Domenici G., *Gli strumenti della valutazione*, Nápoles, Tecnodid, 1996.

—, *Manuale della valutazione scolastica*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Dozza L., *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, Florencia, La Nuova Italia, 1993.

—, *La disciplinarità ovvero l'alfabetizzazione primaria*, Milán, Ethel-Giorgio Mondadori, 1995.

Ducci E., *Approdi dell'umano. Il dialogare minore*, Roma, Anicia, 1992.

Epasto C., *Ricerche per una didattica dei disturbi dell'apprendimento*, Messina, Samperi, 2000.

Erbetta A., *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*, Florencia, La Nuova Italia, 2001.

Erdas F. E., *Mondo globale e scuola*, Roma, Bulzoni, 2000.

Fabbri L., *Insegnanti allo specchio. Teorie e pratiche della programmazione*, Roma, Armando, 1998.

Fadda R., *La cura, la forma, il rischio: percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Milán, Unicopli, 1997.

Falcinelli F., *La valutazione dell'azione formativa: intelligenza pedagogica e intervento didattico*, Roma, Seam, 1999.

Farné R., *La scuola di «Irene». Pace e guerra in educazione*, Florencia, La Nuova Italia, 1989.

— (editor), *Le case dei giochi. Ludoteca, ludobus e processi formativi*, Milán, Guerini Associati, 1999.

Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Nápoles, Liguori, 1996.

Ferracuti M., *Pedagogia per educare*, Padua, Cleup, 1998.

Filograsso N., *H. Gardner. Un modello di pedagogia modulare*, Roma, Anicia, 1995.

—, *Dilemmi dell'educazione nella società acentrica*, Urbino, Quattroventi, 1997.

Flores d'Arcais G., *Itinerario pedagogico*, Pisa, Ist. Editoriali e Poligrafici Internazionali, 2000.

— (editor), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Turín, Edizioni Paoline, 1982.

Fornaca R., R. S. Di Pol, *La pedagogia scientifica del Novecento*, Milán, Principato, 1980.

Frabboni F., *Il piano dell'offerta formativa: un curricolo di nome Pof*, Milán, Bruno Mondadori, 2000.

—, *Fare scuola con la riforma: uno strumento per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, Turín, Utet Libreria, 2001.

—, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

—, *La scuola ritrovata: dalla scuola del banco ai luoghi dell'offerta formativa*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Fragnito R., *Computer e interazioni educative*, Brescia, La Scuola, 1994.

Frauenfelder E., *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*, Nápoles, Liguori, 2001.

Galli N., *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*, Brescia, La Scuola, 1997.

Galliani L. (editor), *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, 1999.

Galliani L., F. Lucchi, B. M. Varisco, *Ambienti multimediali di apprendimento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000.

Gallo L., *Questioni di educazione comparata*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 1995.
Gatto F., *Aspetti psicopedagogici e didattici del pensiero di Carl Rogers*, Messina, Centrostudi Augusto Romagnoli, 2000.
Gaudio A., *Scuola, Chiesa e Fascismo: la scuola cattolica in Italia durante il Fascismo*, Brescia, La Scuola, 1995.
Gelati M., *Pedagogia speciale. Problemi e prospettive*, Ferrara, Corso, 1996.
Genco A., *Scienza, ecologia, educazione*, Padua, Cleup, 1990.
Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milán, Bompiani, 2001.
Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
Gentile M. T., *Semantica radicale in evoluzione emergente. Ipotesi di pedagogia come teoria della formazione e delle forme simboliche*, Roma, Bulzoni, 1977.
—, *Responsabilità dell'immagine: formazione dell'identità umana*, Roma, Studium, 1981.
Gherardi V., *Insegnare nella scuola primaria: la ricerca nella didattica*, Roma, Carocci, 2000.
Giallongo A., *Il bambino medievale: educazione ed infanzia nel medioevo*, Bari, Dedalo, 1997.
Giambalvo E., *Educazione alla singolarità*, Palermo, Ila-Palma, 1984.
—, *Ricerca storiografica e insegnamento della storia*, Palermo, Ila-Palma, 1990.
Giovannini M. L., *Valutazione sotto esame*, Milán, Ethel-Giorgio Mondadori, 1994.
—, *La valutazione ovvero oltre il giudizio sull'alunno*, Milán, Ethel-Giorgio Mondadori, 1995.
Gobbo F., *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci, 2000.
Granese A., *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*, Florencia, La Nuova Italia, 1993.
— (editor), *Destinazione pedagogia. Itinerari di razionalità educativa*, Pisa, Giardini, 1986.
— (editor), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milán, Unicopli, 1990.
Guasti L., *Modelli di insegnamento*, Novara, De Agostini, 1998.
Guerra L., *La continuità. La scuola come sistema*, Milán, Ethel-Giorgio Mondadori, 1996.

Guidolin E. (editor), *Educazione e formazione tra crisi e rinnovamento*, Padua, Imprimitur, 1999.

Inzodda F., *La metodologia della pedagogia sperimentale*, Messina, Samperi, 1996.

Izzo D., *Manuale di pedagogia sociale*, Bolonia, Clueb, 1997.

Kanizsa S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, Roma, Carocci, 1998.

Laeng M., *Pedagogia sperimentale*, Florencia, La Nuova Italia, 1992.

—, *Nuovo lessico pedagogico*, Brescia, La Scuola, 1998.

Laneve C., *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998.

—, *Derive culturali e critica pedagogica*, Brescia, La Scuola, 2001.

Loiodice I., *Orientamento e formazione nella società del cambiamento*, Bari, Adda, 1998.

Lorè B., *Educazione, lingua, culture*, Roma, Seam, 1998.

Lucisano P., *Alfabetizzazione in Italia e nel mondo*, Nápoles, Tecnodid, 1991.

—, *Misurare le parole*, Roma, Kepos, 1993.

Lumbelli L. (editor), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milán, Franco Angeli, 1990.

Macchietti S. S., *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni, 1998.

Macchietti S. S., E. Damiano (editores), *Epistemologia e didattica*, Roma, Bulzoni, 1999.

Malavasi P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Milán, ISU, 2002.

Manno M., *Persona come metafora*, Brescia, La Scuola, 1998.

Mantovani S. (editor), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milán, Bruno Mondadori, 1998.

Mantovani S., S. Andreoli, F. Cambi (editores), *Bambini e adulti insieme. Un itinerario di formazione*, Bérgamo, Junior, 1999.

Maragliano R., *Tre ipertesti su multimedialità e formazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

—, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Margiotta U., *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Roma, Armando, 1998.

Mariani A., *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Nápoles, Liguori, 2000.

Mariani A. M., *I giovani-adulti: l'educazione che non c'è più, la formazione che non c'è ancora*, Milán, Unicopli, 2000.

Marino M., *Prospettive epistemologiche dell'insegnamento della storia*, Palermo, Ila-Palma, 1990.
Massaro G., *Soggettività e critica in pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1984.
—, *Per un educare a pensare*, Bari, Adriatica, 1990.
Mattei F., *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Roma, Anicia, 1998.
Minichiello G., *Il mondo interpretato: educazione e conoscenza*, Brescia, La Scuola, 1995.
Mollo G., *La via del senso: alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*, Brescia, La Scuola, 1996.
Monasta A., *Le competenze del dirigente scolastico*, Roma, Carocci, 2000.
Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento. Dall'alfabettizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, Brescia, La Scuola, 1993.
—, *Fare ed essere: il prezzo della gratuità nell'educazione*, Asís, Cittadella Editrice, 1997.
Moscato M. T., *Il viaggio come metafora pedagogica: introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola, 1994.
—, *Il sentiero nel labirinto: miti e metafore nel processo educativo*, Brescia, La Scuola, 1998.
Mottana P., *Miti d'oggi nell'educazione e opportune contromisure*, Milán, Franco Angeli, 2000.
Muttini Marocco C., *Disagio adolescenziale e scuola*, Turín, Utet, 1997.
Muzi M. E., A. Piromallo Gambardella (editores), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milán, Unicopli, 1995.
Nanni C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, Las, 1998.
Nardi E., *Nella rete del testo: unità didattiche per lo sviluppo della capacità di comprensione della lettura*, Turín, Paravia, 1999.
—, *Un laboratorio per la didattica museale*, Roma, Seam, 1999.
Notti A. M., *Modelli statistici per la ricerca educativa*, Lecce, Pensa Multimedia, 2001.
Orefice P., *Didattica dell'ambiente: guida per operatori della scuola, dell'extrascuola e dell'educazione degli adulti*, Florencia, La Nuova Italia, 1993.
—, *I domini conoscitivi: origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo sapiens sapiens*, Roma, Carocci, 2001.
Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1997.
Pagano R., *Educazione e interpretazione: linee di una pedagogia ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 2001.

Pagnoncelli L., *Tornare a scuola in Europa. Sistemi formativi a confronto*, Milán, Unicopli, 1985.

— (editor), *Formazione e valutazione nell'apprendimento*, Roma, Anicia, 1997.

Pancera C., *L'educazione dei figli. Il Settecento*, Florencia, La Nuova Italia, 1999.

Paparella N., *Pedagogia dell'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1988.

—, *Istituzioni di pedagogia*, Lecce, Pensa Multimedia, 1996.

Pati L., *Pedagogia familiare e denatalità: per il recupero educativo della società fraterna*, Brescia, La Scuola, 1998.

Pazzaglia L., *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, Milán, Isu Università Cattolica, 1996.

Pellerey M., *Agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, Roma, Las, 1998.

Perucca A., *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, Brescia, La Scuola, 1987.

—, *Educazione, sviluppo, intercultura*, Lecce, Pensa Multimedia, 1998.

Pesci F., *L'attivismo rimosso: aspetti dell'educazione nuova tra Ottocento e Novecento*, Turín, Tirrenia Stampatori, 2000.

Pinto Minerva F., *Progetto sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Roma-Bari, Laterza, 1988.

—, *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Piromallo Gambardella A. (editor), *Luoghi dell'apparenza. Mass media e formazione del sapere*, Milán, Unicopli, 1993.

Piu C., *Autonomia scolastica: un'identità da ricercare*, Roma, Editore Ma. Gi., 2001.

Piussi A. M. (editor), *Educare nella differenza*, Turín, Rosenberg & Sellier, 1989.

Porcheddu A. (editor), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milán, Unicopli, 1990.

Portera A., *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica*, Padua, Cedam, 2000.

Quagliata P. (editor), *Per una valutazione formativa e proattiva: riflessioni e strumenti per migliorare efficacia ed efficienza nelle procedure di insegnamento-apprendimento*, Roma, Anicia, 1998.

Ragazzini D., *Tempi di scuola e tempi di vita: organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella scuola italiana*, Milán, Bruno Mondadori, 1997.

Ravaglioli F., *Profilo delle teorie moderne dell'educazione*, Roma, Armando, 1989.

Ravaglioli F., R. Regni, *Evoluzione della cultura dell'educazione e scienze empiriche*, Roma, Seam, 2000.

Rivoltella P. C., *Media education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*, Roma, Carocci, 2001.

Rosati L., *Creatività e risorse umane*, Brescia, La Scuola, 1997.

—, *Categorie della didattica. Ermeneutica ed epistemologia*, Roma, Seam, 1999.

Rossi B., *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

Roveda P., *Aggressività e intercultura: motivi pedagogici*, Brescia, La Scuola, 1999.

Russillo G., *Problematicità e problematica dell'educazione in età adulta: ambivalenza e conflitti degli operatori nelle pratiche educative*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2001.

Sani R., *Educazione ed istituzioni scolastiche nell'Italia moderna (secc. XV-XIX). Testi e documenti*, Milán, Isu Università Cattolica, 1999.

Santamaita S., *Storia della scuola*, Milán, Bruno Mondadori, 1999.

Santelli Beccegato L., *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, Brescia, La Scuola, 1998.

Santelli Beccegato L., *Pedagogia sociale: riferimenti di base*, Brescia, La Scuola, 2001.

Santerini M., *Educare alla cittadinanza: la pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001.

Santoni Rugiu A., *Scenari dell'educazione nell'Europa modema*, Florencia, La Nuova Italia, 1994.

Sarracino V., *Progettare la formazione. Teoria e pratica dell'intervento formativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 1997.

—, *Il poema pedagogico di Anton Semenovic Makarenko*, Nápoles, Liguori, 2001.

Scaglioso C., *Mass media*, Brescia, La Scuola, 1984.

— (editor), *L'immagine come mezzo e come segno*, Città di Castello, Marcon-Universitaria, 1990.

Scalera V. (editor), *Ricerche nella e per la didattica: formazione in servizio e qualità dell'istruzione*, Milán, Franco Angeli, 2000.

Schettini B., *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*, Lecce, Pensa Multimedia, 1998.

Scurati C., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Milán, Vita e Pensiero, 1996.

—, *Realtà umana e cultura formativa*, Brescia, La Scuola, 1999.

—, *Fra presente e futuro: analisi e riflessioni di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2001.

Semeraro A., *Due secoli di educazione in Italia (XIX e XX secolo)*, Florencia, La Nuova Italia, 1998.

—, *Il sistema scolastico italiano: profilo storico*, Roma, Carocci, 1999.

Semeraro R., *La progettazione didattica: teorie, metodi, contesti*, Florencia, Giunti, 1999.

Serafini G., *Epistemologia pedagogica in Italia*, Roma, Bulzoni, 1995.

Serpe B., *La ricerca storico-educativa oggi: fondamenti, metodi, insegnamento*, Cosenza, Jonia, 2000.

Siciliani De Cumis N., *Di professione professore*, Caltanisetta, S. Sciascia, 1998.

Sirna C., *Pedagogia interculturale*, Milán, Guerini Studio, 1997.

Smeriglio L., *Personalità e diversità: problemi di pedagogia speciale e di teoria della personalità*, Torriana, Sapiglioli, 1994.

Spadafora G., *Gentile. La pedagogia. La scuola*, Roma, Armando, 1997.

—, *Interpretazioni pedagogiche deweyane in America e in Italia*, Catania Università di Catania, 1997.

Spadolini B., *Storia dei processi culturali ed educativi*, vol. I, II, III, Roma, Armando, 1994-1999.

Striano M., *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Nápoles, Liguori, 2001.

Susi F., *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando, 1999.

Todeschini M., C. Ziglio, *Comparazione educativa*, Florencia, La Nuova Italia, 1992.

Trebisacce G., *L'educazione tra ideologia e storia*, Cosenza, Pellegrini, 1983.

—, *Materialismo storico e educazione*, Roma, Gangemi, 1985.

Trisciuzzi L., *Il mito dell'infanzia*, Nápoles, Liguori, 1990.

—, *Manuale di didattica per l'handicap*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Trisciuzzi L., C. Fratini, M. A. Galanti, *Manuale di pedagogia speciale. Nuove prospettive e itinerari psico-pedagogici*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

Ulivieri S., *Educare al femminile*, Pisa, Ets, 1995.

—, *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999.

Venuti M. C., *Epistemologia e filosofia dell'educazione*, Palermo, Flaccovio, 1983.

Vertecchi B., *Quantità e qualità nella ricerca didattica*, Florencia, La Nuova Italia, 1992.
—, *Manuale della valutazione: analisi degli apprendimenti*, Roma, Editori Riuniti, 1998.
—, *Per insegnare nella nuova scuola elementare*, Florencia, Giunti, 1999.
Vico G., *Scienze pedagogiche e orizzonti educativi*, Milán, Led, 1997.
—, *Pedagogia generale e nuovo Umanesimo*, Brescia, La Scuola, 2002.
Viganò R., *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 1997.
—, *Metodi quantitativi nella ricerca pedagogica*, Milán, Vita e Pensiero, 1999.
Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milán, Mondadori, 1972.
—, *Insegnare e apprendere: un approccio evolutivo*, Florencia, La Nuova Italia, 1988.
Vitale C., *Pedagogia dell'educazione psicomotoria*, Nocera Inferiore, Reading Press, 1995.
Volpi C., *Saperi, formazione, insegnamento*, Roma, Seam, 1998.
—, *Maschere della comunicazione*, Roma, Tiellemedia, 2001.
—, *La lanterna di Diogene*, Roma, Tiellemedia, 2002.
Xodo C., *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni a una pedagogia come scienza pratica*, Brescia, La Scuola, 1988.
—, *L' occhio del cuore: pedagogia della competenza etica*, Brescia, La Scuola, 2002.
Wallnofer G., *Pedagogia interculturale*, Milán, Bruno Mondadori, 2000.
Zani G. L., *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, Brescia, La Scuola, 1993.
Zanniello G., *Formazione e lavoro dopo l'obbligo scolastico*, Palermo, Palumbo, 2001.

ÍNDICE DE NOMBRES

ÍNDICE

impreso en cargraphics, red de impresión digital
av. presidente juárez 2004
fracc. industrial puente de vigas
tlalnepantla, edo. de méxico
enero de 2006